

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIAS
DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO – FACE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA

AMANDA FERREIRA ABOUD DE ANDRADE

**ANÁLISE DA EVASÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA –
PROJETO-PILOTO UAB: UM ENFOQUE SOBRE A GESTÃO**

Brasília – DF
2010

AMANDA FERREIRA ABOUD DE ANDRADE

**ANÁLISE DA EVASÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA –
PROJETO-PILOTO UAB: UM ENFOQUE SOBRE A GESTÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientação: Prof. Dr. José Matias Pereira

Brasília – DF
2010

Aboud-Andrade, Amanda Ferreira.

Análise da evasão no curso de Administração a distância – projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão / Amanda Ferreira Aboud de Andrade. __ Brasília, 2010.

138 f.

Dissertação (Mestrado em Administração). __ Universidade de Brasília, 2010.

1. Educação a distância. 2. Universidade Aberta do Brasil.
3. Evasão. I. Título.

CDU:371.212.8:378+65(0:37.018.43)

AMANDA FERREIRA ABOUD DE ANDRADE

**ANÁLISE DA EVASÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA –
PROJETO-PILOTO UAB: UM ENFOQUE SOBRE A GESTÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Matias Pereira
Universidade de Brasília
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Bruno-Faria
Universidade de Brasília
Examinadora

Prof. Dr. José Antonio Gomes de Pinho
Universidade Federal da Bahia
Examinador

A Deus, que dá força e coragem;
À minha família, mesmo distante sempre
acreditou que seria possível;
Ao meu marido, pela paciência e incentivo;
Aos meus avós, pelo amor e carinho;
Aos amigos, por tornar mais fácil essa
jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. José Matias Pereira, pela orientação e incentivo, sem a qual a redação deste trabalho não seria possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração, por suas discussões que abriram caminho para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial as professoras Leonor Câmara, que me ajudou na compreensão do problema de pesquisa, e Janann Medeiros, pela insistência na importância de uma visão mais analítica frente à teoria.

Aos mestres e amigos, João Augusto Ramos e Silva e Antônio Roberto Coelho Serra, que tornaram o projeto do mestrado possível, incentivando meu ingresso imediato, e abriram as portas do Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Uema.net) inserindo-me no mundo da Educação a Distância.

Aos coordenadores do curso-piloto, que participaram da pesquisa e flexibilizaram suas agendas para dirimir quaisquer dúvidas.

A professora Teresa Carneiro, coordenadora do curso-piloto na UFES, que indicou os primeiros passos para informações junto a UAB, mostrando grande interesse no êxito deste trabalho.

Aos membros da banca, prof^a. Maria de Fátima Bruno Faria e prof. José Antônio Gomes de Pinho, por aceitarem participar da avaliação do trabalho e por suas considerações na fase de qualificação do projeto de pesquisa.

A meus tios, Andréia e Luis Antonio Eira, e primos, Henrique, Vinícius e Danilo, residentes em Brasília, pela acolhida e abrigo por essa temporada, tornando possível dedicação exclusiva ao curso.

A Maria Lúcia Burnett Aboud, minha avó, pela revisão ortográfica de toda a dissertação, considerando as novas regras.

A Sonária L. Matos de Souza, pela presteza nas informações, facilitando minha interação com o curso mesmo residindo em outro estado.

A Kátia Soares e Zilvânia Pimentel, pelo apoio técnico na normalização.

*“[...] **educar** em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. [...], de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica”*

Takahashi, 2000

RESUMO

Educação a distância é uma área em desenvolvimento, um campo relativamente novo, que vem ganhando espaço em discussões científicas e cada vez mais estudos empíricos são feitos a seu respeito. Porém, ainda há poucos dados para que algo conclusivo possa ser afirmado e há concepções diversas, mas não necessariamente divergentes sobre sua metodologia. Em se tratando de Brasil, muitos desses estudos são relativos a treinamentos corporativos, ou ainda a uma tecnologia específica de comunicação e interação, o que se reflete nos instrumentos de avaliação desenvolvidos. A promessa da EaD de democratizar o conhecimento, possibilitando que as pessoas distantes dos grandes polos tenham acesso à educação superior de qualidade, culminou na criação da Universidade Aberta do Brasil e do seu curso-piloto de Administração a distância. Porém, os dados apresentados sobre o projeto-piloto não têm sido animadores, principalmente em relação aos alunos e à gestão do curso. Sendo assim, para entender melhor a dinâmica da gestão deste curso, as teorias de Peters (1967), Moore (1986), Holmberg (1995) e Garrison (1985) sobre educação a distância foram essenciais; sendo possível identificar três dimensões de análise: *estrutura*, *diálogo* e *autonomia*. Complementarmente, a dimensão *situação*, destacada por Walter (2006) e Almeida (2007), é importante para estudo das questões relativas aos alunos. Com isso, pretende-se analisar o curso-piloto de Administração a distância e identificar as possíveis razões para evasão a partir de um olhar sobre a gestão. Para tanto, foi necessário levantamento bibliográfico sobre EaD e evasão; pesquisa documental; análise em dados secundários; e entrevista com os coordenadores do curso-piloto – considerando principalmente a estrutura das universidades articuladas, as diferenças e similaridades entre elas e a abordagem tecnológica utilizada. Em contrapartida, propõe-se a construção de um instrumento para ser aplicado diretamente com os alunos para identificar as principais razões para evasão e verificar o que poderia ser feito de diferente pela gestão. Esta análise do curso-piloto revelou que as principais razões para desistência estão relacionadas às dimensões estrutura e situação, mostrando que para o sucesso de um curso, independentemente de sua modalidade, o planejamento é essencial; e que deve sempre ser considerado o contexto no qual o aluno está inserido. Lembrando que a educação a distância traz uma ruptura na tradição pedagógica, que não é facilmente assimilada e aceita, exigindo assim um maior preparo dos atores envolvidos no processo, sejam coordenadores ou técnicos, professores ou alunos.

Palavras-chave: Educação a distância. Universidade Aberta do Brasil. Evasão.

ABSTRACT

Distance education is a developing area, a relatively new field, which has been gaining ground in scientific discussions and more empirical studies are done about it. But there is still little evidence that anything conclusive can be asserted and there are several designs, but not necessarily differ on their methodology. In the case of Brazil, many of these studies are related to corporate training, or the specific technology of communication and interaction, which is reflected in the assessment tools developed. The promise of distance education in democratizing knowledge, enabling people far from large poles have access to quality higher education culminated in the creation of the Open University of Brazil and its pilot course of Administration at a distance. However, the data presented on the pilot project have not been encouraging, particularly in relation to students and course management. Therefore, to better understand the dynamics of the management of this course, theories of Peters (1967), Moore (1986), Holmberg (1995) and Garrison (1985) on distance education were essential, being able to identify three dimensions to consider: structure, dialogue and autonomy. In addition, the situation dimension, highlighted by Walter (2006) and Adams (2007), appears to study issues relating to students. With this, we intend to analyze the pilot course of Administration at a distance and to identify possible reasons for dropout from a glance at the management. It was thus necessary literature on distance education and dropout; documentary research, analysis of secondary data and interviews with coordinators of the pilot course - especially considering the structure of universities articulate, the differences and similarities between them and the technological approach used. In contrast, proposes to construct an instrument to be applied directly with students to identify the main reasons for dropout and see what could be done differently by management. This analysis of the pilot course showed that the main reasons for dropout are related to the structure and situation, showing that for the success of a course, regardless of its modality, planning is essential, and that one should always consider the context in which the student is entered. Recalling that distance education brings a break in the educational tradition, which is not easily assimilated and accepted, thus requiring greater preparation of the actors involved in the process, they are engineers or technicians, teachers or students.

Keywords: Distance education. Open University of Brazil. Dropout.

Lista de ilustrações

Quadro 1 – Características principais das gerações da EaD.....	18
Quadro 2 – Universidades no mundo	29
Quadro 3 – Modelos de educação a distância.....	33
Quadro 4 – Contexto sócio-educacional da EaD no Brasil	39
Quadro 5 – Pesquisas sobre evasão	44-45
Quadro 6 – Instituições de ensino superior participantes do curso-piloto.....	51
Quadro 7 – Relação de documentos analisados.....	59-61
Quadro 8 – Pesquisas analisadas	62
Tabela 1 – Evasão no curso-piloto	84
Gráfico 1 – Escolaridade	95
Gráfico 2 – Vida escolar.....	96
Gráfico 3 – Tipo de curso.....	96
Gráfico 4 – Local de acesso.....	97
Gráfico 5 – Finalidade do uso da internet	97
Gráfico 6 – Frequência de utilização de ferramentas de comunicação	98
Gráfico 7 – Relação entre clareza do conteúdo, disponibilidade do professor e diálogo.....	102
Gráfico 8 – Relação sobre interação entre o grupo	103
Gráfico 9 – Sobre organização pessoal do tempo.....	104
Quadro 9 – Principais razões para evasão no curso-piloto.....	106-107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	17
2.1 Dimensões da EaD	19
2.2. Teorias fundadoras	21
2.2.1 Teoria da industrialização de Otto Peters	22
2.2.2 Teoria da transacional de Michael Moore	23
2.2.3 Teoria da conversação dirigida de Börje Holmberg.....	24
2.2.4 Teoria da comunicação e controle de Randy Garrison.....	25
2.3 Principais Modelos de EaD	26
2.3.1 Princípios e proposições da EaD	26
2.3.2 Modelos de educação a distância.....	29
2.4 EaD no Brasil	33
2.4.1 Legislação de EaD	37
2.4.2 Contexto demográfico para EaD	38
2.5 Evasão em curso de EaD	40
2.5.1 Alguns instrumentos construídos	42
2.5.2 Índices de evasão em curso a distância	45
3 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	47
3.1 Projeto-piloto – curso de Administração	49
3.1.1 Universidades participantes do projeto-piloto.....	51
3.1.2 Projeto pedagógico do curso-piloto.....	53
3.1.2.1 Perfil do egresso	55
3.1.3 Parcerias e financiamento.....	55
4 METODOLOGIA	57
4.1 Tipo de pesquisa	57
4.1.1 Pesquisa Bibliográfica	58
4.1.2 Pesquisa documental.....	59
4.1.3 Levantamento de dados	61
4.1.4 Análise de dados secundários	62
4.2 População e amostra	63
4.2.1 Participantes da pesquisa	64
4.2.2 Dados da amostra	64

4.3 Procedimento de Coleta de dados	66
4.3.1 Questionário online	66
4.3.2 Etapas iniciais do processo de construção do instrumento.....	67
4.4 Análise de dados	70
4.4.1 Análise qualitativa	70
4.4.2 Análise quantitativa	71
4.5 Limitações do estudo	71
5 ESTUDOS SOBRE O CURSO-PILOTO	73
5.1 Gestão do curso-piloto	73
5.1.1 Fórum de coordenadores do curso-piloto	73
5.1.2 Dimensões da EaD nas universidades participantes.....	78
5.1.2.1 <i>Estrutura</i>	78
5.1.2.2 <i>Diálogo</i>	81
5.1.2.3 <i>Autonomia</i>	82
5.1.3 Relação entre a gestão do curso e a evasão	83
5.2 Panorama do curso-piloto	89
5.2.1 Pesquisas sobre o curso-piloto.....	89
5.2.1.1 <i>Possíveis razões para evasão no curso-piloto</i>	93
5.3 Resultados da aplicação-teste do instrumento	95
5.3.1 Perfil dos alunos	95
5.3.2 Análise das razões para evasão.....	99
5.3.2.1 <i>Razões relativas à dimensão estrutura</i>	100
5.3.2.2 <i>Razões relativas à dimensão diálogo</i>	102
5.3.2.3 <i>Razões relativas à dimensão autonomia</i>	103
5.3.2.4 <i>Razões relativas à dimensão situação</i>	105
5.4 Principais razões para evasão dentro do curso-piloto	106
6 CONCLUSÃO	111
6.1 Principais contribuições e sugestões de estudos futuros	114
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	124

1 INTRODUÇÃO

Se por um lado, há consenso sobre a importância da educação no processo de desenvolvimento da sociedade, sendo ela o principal caminho para a mudança de comportamento e atitude da população (SILVA, 2006); por outro, o acesso à educação representa um problema, e a demanda crescente por conhecimento abre espaço para o surgimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem que consigam atendê-la de forma efetiva. Nesse sentido, práticas de educação a distância têm sido empregadas desde meados do século XIX, com o ensino por correspondência. Porém, são as novidades no campo da tecnologia da informação e comunicação que consolidam a Educação a Distância como metodologia de ensino amplamente aceita.

O problema de acesso à educação não consiste unicamente em ‘abrir mais vagas’, e sim em atender a demanda preservando a qualidade. De acordo com Silveira (2006, p.16) “a educação de qualidade está comprometida com a inclusão, manutenção e bom aproveitamento de todos na vida social e educacional”. Ressaltando que a educação está além do processo tradicional de ensino, e deve acompanhar toda a vida do cidadão, passando pela educação formal, profissional e continuada, sem perder a qualidade e equidade das ações.

A responsabilidade por essa educação, de qualidade, inclusiva e constante, é do Estado – juntamente com as famílias – como está expresso na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, no seu 2º artigo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p.1). Sendo responsabilidade do Estado, existem políticas públicas específicas para superação dessas dificuldades, com um público cada vez mais exigente e consciente, que se organiza para cobrar e vigiar ações do Estado, independente de sua esfera de poder.

Em relação ao monitoramento, a atuação das organizações não-governamentais e da sociedade civil organizada é presente, sendo o portal Transparência Brasil um exemplo, além de manifestações diversas e atos públicos. Essas pressões levam o Estado a divulgar suas ações, construir indicadores e prestar contas da administração. Por mais que essas medidas sejam relacionadas a investimentos e finanças, servem para avaliar as políticas públicas de forma geral, porém, cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2009)

Desse modo, a avaliação das políticas públicas de educação tem seu instrumento próprio do Estado, contudo, instituições particulares de ensino também fazem avaliações de políticas públicas dentro de seus centros de estudos, como a Fundação Getúlio Vargas no centro de estudos em Administração Pública e Governo, e a Pontifícia Universidade Católica no Núcleo de Pesquisas de Educação e Sociedade. Há ainda organizações do Terceiro Setor atuantes especificamente nessa área.

Antes de avaliar, entretanto, é necessário conhecer algumas políticas públicas. O Ministério da Educação (MEC) é a principal fonte de informações dessa natureza, uma vez que é de sua responsabilidade promover políticas de educação, tendo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o documento de informação de quais são as ações do MEC, da prestação de contas e ainda serve como instrumento de cobrança para e da sociedade. Ressalta-se que essas ações são para educação básica, educação profissional e educação superior. E as políticas e programas do PDE tratam tanto do acesso em número de vagas, quanto em forma de financiamento (Prouni, Reuni, Fies); da inclusão (Incluir, Uniafro, Prolind); do conteúdo e da prática, em especial na educação superior (Proext, PET, IMA). Pensando na formação de professores – primeiramente – e nas questões de ampliar o acesso à educação superior mantendo sua qualidade, o MEC em conjunto com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) abre espaço para o desenvolvimento de cursos superiores a distância.

A educação a distância (EaD) promove uma ruptura na tradição pedagógica, ao apresentar outro “padrão cultural, relativamente novo, que emerge do contexto sócio-técnico em que a comunicação mediada por computador é capaz de romper com as barreiras de espaço e tempo e unir pessoas com o objetivo comum de ensinar e aprender colaborativamente.”(MENDONÇA, 2007). Essa proposta disseminou a distribuição de cursos de vários tipos, seja de curta duração, seja graduação, chamando a atenção do Governo Federal que vislumbrou a possibilidade de minimizar seus problemas de acessibilidade à educação e formação de profissionais – principalmente para atender a rede pública de ensino. Desse modo, a Legislação Educacional Brasileira (BRASIL, 1996, art. 80) incentiva o desenvolvimento de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e define EaD como:

A educação a distância 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 (BRASIL, 1996).

A trajetória ascendente e rápida da Educação a Distância chama atenção pela confiança depositada nessa modalidade de ensino. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2006, o número de cursos de graduação a distância aumentou 571%, quando comparado ao ano de 2003, e o número de alunos inscritos na graduação já chegava a 207 mil (MEC, 2007) – sem considerar os cursos das instituições privadas e cursos apenas *online*. Essa proliferação de cursos a distância no Brasil pode ter suas raízes nos incentivos do Governo Federal (desenvolvimento de políticas, concessão de licenças, estabelecimento de parcerias) ou ainda na própria metodologia de ensino, que pretende superar problemas de tempo e espaço na relação professor-aluno (KEEGAN, 1993).

Porém, faltam instrumentos que mensurem os resultados da EaD, e mais, de divulgação dos dados já coletados. Segundo o Censo da Educação Superior de 2006, já são quase 26 mil concludentes, considerando os 349 cursos das instituições públicas de ensino (INEP, 2006). O MEC, juntamente com o INEP, faz uso de instrumentos de avaliação das instituições para conceder a autorização de funcionamento do curso; em relação ao curso e seus alunos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) também é aplicado nos cursos a distância. Mesmo com essas atitudes, as informações são poucas e o controle da qualidade desses cursos não pode ser conclusivo, pois são iniciativas recentes, sem dados históricos para comparação, e os cursos não têm um padrão determinado, podendo ser criados pelas instituições de ensino superior credenciadas sem prévia autorização do MEC, solicitando o reconhecimento posterior (BRASIL, 2004).

Com a pretensão de aprimorar a educação a distância no país, o MEC criou a Universidade Aberta do Brasil. O “sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema tem como base, fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo” (UAB, 2009). Assim, a UAB consiste na articulação de universidades federais e estaduais para o oferecimento de cursos a distância em diversas áreas, sendo o curso-piloto de Administração o centro desse estudo.

Pretti (1996 apud RIBAS, 2008, p.1) fala que a EaD “deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.” Essa democratização reflete na expansão prometida pela UAB e no número cada vez maior de vagas oferecidas. Contudo, a exemplo dos demais

cursos superiores, os índices de evasão aparecem como entrave para esse “sucesso”. A falta de dados concretos dificulta o diagnóstico real da situação, e, com isso, ações para reverter o problema não são tomadas.

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa desse trabalho versa sobre o porquê da evasão dentro da UAB, especificamente no curso-piloto que concentra atenção especial e investimentos diferenciados, uma vez que é uma política pública com grandes pretensões e que essa situação pode atrapalhar seus resultados. Assim, pretende-se saber: **Quais são as principais razões da evasão no curso de Administração a distância – projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil – a partir de uma análise da gestão do curso?**

O estudo sobre a evasão no curso de Administração a distância – projeto-piloto da UAB – tem como foco a gestão do curso, considerando para tanto a gestão comum discutida nos fóruns de coordenadores, e ainda as particularidades das instituições envolvidas.

Pretende-se, com a análise sobre a gestão, confrontar as motivações para evasão apontadas na literatura com a realidade das universidades. Considerando principalmente a estrutura das universidades articuladas, as diferenças e similaridades entre elas e a abordagem tecnológica utilizada. Em contrapartida, propõe-se a construção de um instrumento para ser aplicado diretamente com os alunos para identificar as principais razões para evasão e verificar o que poderia ser feito de diferente pela gestão.

Para tanto, tem-se como objetivo geral identificar os motivos da evasão no curso de Administração a distância - projeto-piloto UAB - a partir de um enfoque sobre a gestão do curso. Ademais, como objetivos específicos:

- Descrever conceitualmente Educação a distância, destacando seus pressupostos e principais teorias fundadoras;
- Caracterizar a Universidade Aberta do Brasil como política pública de educação, apresentando seu funcionamento e objetivos;
- Apresentar o curso-piloto de Administração a distância da UAB, seu projeto pedagógico e as universidades articuladas;
- Analisar os dados secundários em pesquisas sobre evasão no curso-piloto e identificar possíveis razões para desistência no curso;
- Descrever os elementos de gestão do curso-piloto e identificar os principais motivos para evasão;
- Construir instrumento para coleta de dados sobre desistência junto aos alunos e preparar sua validação.

Ressalte-se que a educação a distância é uma área em desenvolvimento, um campo relativamente novo, que vem ganhando espaço em discussões científicas e cada vez mais estudos empíricos são feitos a respeito dessa modalidade. Porém, ainda há poucos dados para que algo conclusivo possa ser afirmado e há concepções diversas, mas não necessariamente divergentes sobre sua metodologia. Em se tratando de Brasil, muitos desses estudos são relativos a treinamentos corporativos, ou ainda a uma tecnologia específica de comunicação e interação, o que se reflete nos instrumentos de avaliação desenvolvidos – daí, a pretensão de construir um novo instrumento de coleta de dados a partir de uma base teórica própria.

Com o advento dos cursos de graduação a distância, tanto de instituições particulares quanto de públicas, o interesse pelo tema tem aumentado, e com ele incentivos e financiamentos para estudos mais aprofundados sobre a modalidade a distância, o que deve propiciar, em um futuro próximo, uma interação multidisciplinar para que sejam conseguidos melhores resultados. Ou seja, os estudos em EaD não podem ser concentrados em uma área do conhecimento, mas na combinação de várias áreas, tais como pedagogia, administração, psicologia, informática, programação visual etc.

Por fim, a dissertação é estruturada em seis partes. A primeira parte consta de uma introdução, contextualizando o problema de pesquisa, apresentando objetivos e a pergunta de pesquisa. A segunda parte se propõe a determinar o referencial teórico sobre educação a distância e uma apresentação do objeto de pesquisa e suas variáveis. Na terceira parte segue a apresentação da Universidade Aberta do Brasil, acompanhada da descrição da metodologia de trabalho adotada. A quinta parte traz os estudos feitos e os resultados de pesquisa, bem como a discussão desses resultados. Por último, a conclusão, com as considerações finais da dissertação.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Educação a Distância (EaD) não se refere apenas ao distanciamento físico entre aluno e professor, mas à infraestrutura e processos interativos que os coloquem pedagogicamente próximos. “É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo.” (KEEGAN, 1993). Moore e Kearsley (2007, p.8) apontam a EaD como forma de atender a certas necessidades, tanto institucionais quanto governamentais, a saber:

Acesso crescente a oportunidade de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidade para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Por isso, acredita-se que a EaD poderá garantir a acessibilidade à educação de qualidade, uma vez que é planejada e organizada para superar problemas de tempo e espaço, sem desprezar a elaboração de instrumentos e métodos apropriados. Cavedon, Rech e Cano (2001) apostam na EaD por sua flexibilidade, abertura, eficácia e economia, que levaria à superação de barreiras educacionais apostando na diversidade e adaptação para propiciar uma formação permanente e pessoal.

Contudo, o surgimento da EaD não foi repentino. Para chegar ao formato tecnológico atual percorreu uma longa trajetória de desenvolvimento classificada por “gerações”, tendo como critério para sua divisão e agrupamento os recursos tecnológicos e o tipo de interação/comunicação entre professor e aluno. Não há unanimidade sobre quantas e quais são essas gerações, porém, usualmente, o modelo por correspondência é o marco inicial. Assim, segundo o estudo de Gomes (2005), tem-se: Garrison (1985) e Nipper (1989) com uma divisão em três gerações; Bates (1995) com quatro; Moore e Kearsley (2007), a divisão mais difundida, com cinco; e Peters (2001) com seis. Peters (2001) parte das três mídias-base (correspondência, teleconferência e *internet*) para definir suas gerações, a saber: modelo por correspondência com a instrução feita por cartas; modelo da conversação; modelo professoral; modelo tutorial; modelo tecnológico de extensão; e distância transacional, fundamento da teoria de Michael Moore, que será apresentada mais à frente.

O salto de uma geração para outra seguiu o contexto social e tecnológico, e cada uma delas contribuiu de forma essencial para a formação da EaD. Assim, a partir das cinco gerações definidas por Moore e Kearsley (2007), observa-se que: o modelo por correspondência atendeu a necessidade de um estudo independente, proporcionando a educação individualizada a distância; a transmissão por rádio e televisão, acrescentou a comunicação unidirecional de vídeo e voz; a abordagem sistêmica das universidades abertas integrou a transmissão com orientações face a face; a utilização de teleconferência proporcionou a interação em tempo real; e o ambiente virtual com base na *internet* trouxe os princípios da aprendizagem colaborativa, permitindo uma maior integração e utilização de ferramentas variadas *online*.

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
Tipo	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimídia	Aprendizagem em rede
Cronologia	1833...	1970s	1980s	1994...
Representação de conteúdos	Monomídia	Múltiplas mídias	Multimídia interativo	Multimídia colaborativo
Distribuição de conteúdo	Documentos impressos recorrendo a correio postal	Emissões em áudio ou vídeo recorrendo a emissoras de TV ou rádio	Cd-rom e DVDs recorrendo a correio postal	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para download e upload.
Comunicação professor-aluno	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Comunicação aluno-aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
Modalidades de comunicação disponíveis	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona, fortemente defasada no tempo e transitiva	Assíncrona com pequena defasagem temporal e síncrona de caráter permanente	Assíncrona individual ou de grupo, pequena defasagem e síncrona de caráter permanente
Tecnologias de suporte	Correio postal	Telefone	Telefone e correio eletrônico	Correio eletrônico e conferência por computador

Quadro 1 - Características principais das gerações da EaD

Fonte: Gomes (2005, p.152)

Para entender melhor a EaD e os índices de evasão no curso-piloto da UAB, cabe uma fundamentação teórica mais apropriada sobre educação a distância, destacando suas principais teorias e princípios, bem como sua caracterização como política pública no Brasil. O passo seguinte é apresentar a UAB como exemplo de política pública de educação, na modalidade a distância. Nesse ponto, a descrição de sua constituição e funcionamento levam a

um levantamento sobre a legislação que sustenta a EaD, seguidos de um breve estudo sobre evasão em cursos a distância.

2.1 Dimensões da EaD

Segundo Garrison (2000), teoria é a ordenação coerente e sistemática de idéias, conceitos e modelos com o propósito de construir significado para explicar, interpretar e dar forma à prática. Desse modo, teoria em EaD deve envolver a reflexão sobre práticas atuais e inovadoras do *design* instrucional e distribuição da educação a distância. E o processo de ordenação e sistematização enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, provocados por transformações no sistema social que aponta para novos padrões de competência institucional e pessoal a serem buscados. Logo, os sistemas de ensino-aprendizagem são transformados e reorganizados para suprir as necessidades instrucionais e de conhecimento da sociedade.

A reflexão teórica sobre EaD encontra dois problemas: o primeiro é a necessidade de superar a distância – pedagógica e não geográfica – e o segundo, o autodidatismo (não confundir com autonomia) dirigido a milhares de pessoas, no qual o docente passa apenas a transmitir o conhecimento e os alunos têm que estudar sozinhos. A combinação dessas situações leva à questão da acessibilidade e eficácia dos processos interativos de ensino e aprendizagem, destacado por Peters (2001) como essenciais para o desenvolvimento dos cursos a distância.

Pensando em tecnologias de última geração (sistemas com base em ambientes virtuais de aprendizagem), o uso de computador e *internet* se tornou imprescindível, em um contexto brasileiro, de cursos oferecidos gratuitamente por instituições de ensino superior com o objetivo de atingir cidades não cobertas pelo sistema tradicional de ensino (municípios e povoados). A realidade de acesso a *internet* e computadores, porém, não é tão presente. Pelo contrário, em alguns desses lugares a comunicação via satélite é a única forma viável de interação a distância. Nesse sentido, a idéia de Paulo Freire (2003) sobre adaptação do processo de ensino ao perfil e ao contexto social dos alunos vai ao encontro da necessidade de interação, uma vez que se aprende “através da experiência e da leitura” e é possível “aprender uns com os outros”, tornando a interação e o diálogo como principais fatores de aprendizagem e desenvolvimento para educação, seja ela a distância ou não.

Nas teorias de EaD, é possível identificar três dimensões para análise dessa modalidade: diálogo, estrutura e autonomia. A combinação desses elementos está presente em

graus diferentes nas principais teorias fundadoras da EaD. A atenção dada a essas três dimensões que constituem as teorias de EaD pode ser encontrada em Peters (2001), Moore e Kearsley (2007) e Keegan (1993). Essa categorização é importante para permitir a análise das idéias e modelos sugeridos. Diálogo entre os componentes, Estrutura do programa/curso e Autonomia do discente são combinados em graus diferentes nas teorias apresentadas para explicar o pensamento dos autores.

Por *diálogo* entende-se a forma de interação/conversação positiva entre professores e/ou alunos, os componentes, propiciando um equilíbrio entre falar, pensar e agir. Moore e Kearsley (2007, p.241) acreditam que o diálogo “ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno quando um transmite a instrução e outro responde.” Keegan (1993), por sua vez, coloca sob responsabilidade desse processo de comunicação, a recriação do relacionamento entre o ato de ensinar e aprender, considerando a separação de tempo e espaço. O objetivo principal dessa dimensão é alcançar uma compreensão mais profunda e construtiva dos estudantes, cuja aprendizagem não é baseada apenas no recebimento da instrução, mas em sua resposta e conversação com o professor. Peters (2001) destaca que essa concepção de diálogo confronta algumas escolas europeias que se baseiam na ideia de autoinstrução da EaD. A linguagem, o meio de comunicação (assíncrono ou síncrono), e a intensidade das interações são variáveis para medir a qualidade e a efetividade do diálogo. Considerando o aspecto didático-científico, o diálogo é responsável pela comunicação do saber, pelo envolvimento com o conteúdo e incentivo ao pensamento crítico, autônomo e aplicável, bem como pela transformação na relação sujeito-sujeito, permitindo um mínimo de convívio social.

Por *estrutura* entende-se a formação planejada e regulamentada do curso, a maneira como ele é apresentado e conduzido. Na visão de Peters (2001, p.86), estrutura é uma concepção “fechada, por estar voltada de modo conseqüente para a consecução de um objetivo, planejada passo a passo, regulamentada quanto ao tempo, bem como controlada e avaliada uniformemente”, permitindo assim a disseminação do programa a um número cada vez maior de alunos. Para medir o grau de estruturação, podem ser utilizadas as variáveis: conteúdo/currículo, controle/intervenções didáticas e planejamento das aulas (articulação, participação e papéis). O risco do excesso de estruturação, percebido por Peters (2001), é a ‘escolarização’ do ensino: o conteúdo não é maleável nem questionado, não há adaptação e a centralidade é no professor, permitindo a massificação irreflexiva da educação. Por outro lado, a estrutura é necessária para organizar o curso e aumentar a acessibilidade aos

programas. Assim, a busca da equidade entre esses extremos é o grande problema dessa dimensão.

Por *autonomia* entende-se a emancipação pedagógica e autodeterminação do estudante, que tem a liberdade de ser sujeito da educação. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p.66), permitir a autonomia é um dever ético do docente:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de por limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência.

Com isso, autonomia não é estudar sozinho de forma independente, mas “aprender o que precisa, no momento e lugar que pretende, no formato e ritmo apropriado” (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008, p.50). Assim, autonomia consiste na forma de o aluno entender e regular a si mesmo, considerando a espontaneidade do estudo – tanto na maneira quanto no conteúdo. Autonomia está alinhada com o pensamento construtivista de Vygostsky (1978 apud MATIAS-PEREIRA, 2008), no qual o estudante assume o controle de seu aprendizado, mas tem o docente como suporte e incentivador desse processo. As variáveis para identificar o grau de autonomia podem ser: autodeterminação do estudo (onde, por quanto tempo, de que maneira); flexibilidade de conteúdo (o que estudar e em que ordem) e responsabilidade do aluno pela aprendizagem (comprometimento).

Elencadas as dimensões que compõem as teorias e com base nas gerações da Educação a Distância, quatro teorias merecem destaque por seu impacto no campo da EaD, pelo reconhecimento de seus autores e por abordarem características diferentes de cada dimensão. Isso permite o entendimento e definição dos princípios gerais da EaD, bem como suas proposições fundamentais. As teorias selecionadas são: Teoria da Industrialização de Peters (1967), Teoria Transacional de Moore (1986), Teoria da Conversação Dirigida de Holmberg (1995), e Teoria da Comunicação e Controle de Garrison (2000).

2.2. Teorias fundadoras

Essas teorias foram desenvolvidas a partir dos anos 1960, estando a primeira geração da educação a distância, dita por correspondência, fora dessa abordagem, uma vez

que as teorias descritas a seguir utilizam elementos mais complexos, tanto em termos de estrutura quanto de comunicação e interação entre os componentes.

2.2.1 Teoria da industrialização de Otto Peters

No contexto da década de 1970, Peters desenvolveu sua “teoria da industrialização”, época na qual os princípios da industrialização e os conceitos da Administração Clássica estavam fortemente difundidos e testados nos sistemas produtivos, principalmente sobre as análises da estrutura organizacional – que é entendida por Scott (1998) como a combinação de fatores da *divisão do trabalho* (diferenciação, especialização, departamentalização) e de *coordenação e controle* (formalização, centralização, hierarquia, fluxo de informação), princípios empregados por Peters.

Dessa forma, Peters (1967) define EaD como a forma de estudo complementar própria da era tecnológica e industrial, por consequência consistente nos princípios e tendências industriais. Assim, como destaca Blume (2001), a Teoria da Industrialização da EaD faz uso dos princípios industriais como planejamento da divisão do trabalho, racionalização, formalização, padronização, resultados predeterminados, controle de custos e a qualidade é estimada empiricamente. A divisão do trabalho está na identificação das necessidades de profissionais e determinação de suas funções e especialidades, formalizando racionalmente as relações; os objetivos são sistematicamente determinados; o controle dos custos envolve desde a escolha das mídias de comunicação até o tamanho dos grupos atendidos. A coordenação do fluxo de informação e das atividades é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. O enfoque demasiadamente estrutural dessa teoria tem sua razão no seu principal objetivo: permitir que a educação chegue ao maior número de pessoas, sem perder a qualidade e a forma (*design* instrucional).

Para tanto, como destacado anteriormente, combina pressupostos da administração científica (SCOTT, 1998) – racionalização e objetivos específicos para conseguir máxima produtividade – com pressupostos tradicionais do ensino acadêmico (rigor científico e conteúdo relevante para máxima aprendizagem) para determinar a estrutura dos cursos a distância. Essa teoria tem por vantagens conseguir uma maior abrangência (levar a educação para mais pessoas); permitir um curso desenhado por especialistas interligados e incorporados no processo de disseminação e construção do conhecimento; maior controle e acompanhamento das atividades dos participantes (alunos, professores e tutores) – o que

influencia a qualidade do curso. Porém, a padronização dos cursos não permite surgimento de novas formas de aprendizagem, e o estudo isolado (pouco diálogo e autonomia) dificulta o processo por impedir a troca com o professor.

Contudo, Peters (1997 apud BLUME, 2001) fez adequações em sua teoria, acompanhando as tendências pós-industriais que evidenciam as necessidades dos consumidores, agora clientes, diminuindo o volume de produção e adaptando-a, de forma constante, aos novos requisitos. Essa mudança abre espaço para a autonomia e maior flexibilidade dos currículos, colocando a aprendizagem dependente dos estudantes a partir dos valores, perspectivas e experiências deles.

Moore e Kearsley (2007, p.238) resumem a teoria de Peters pelas seguintes técnicas: “planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, bem como usar um conjunto completo de tecnologias de comunicação modernas”.

2.2.2 Teoria transacional de Michael Moore

A “teoria transacional” de Michael Moore, também conhecida como Teoria da Interação a Distância, parte do conceito de transação de Dewey para seu desenvolvimento, que a vê “como a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento, numa dada situação” (KEEGAN, 1993, p.22). Consequentemente, a teoria de Moore se baseia nas interações aluno/conteúdo, aluno/professor e aluno/alunos. Nessa teoria a estrutura reflete o desenho do curso, tanto em termos de função da organização de ensino quanto no emprego de meios de comunicação. Garrison (2000) destaca que na teoria de Moore o diálogo é o centro da discussão, associado aos meios de comunicação, podendo incluir a comunicação bidirecional ou o modelo conversacional de Holmberg, assim os programas menos distantes têm muito diálogo e são bem estruturados. Isso porque Moore e Kearsley (2007, p. 239) veem a distância como um “fenômeno pedagógico, e não simplesmente como uma questão de distância geográfica”.

Nessa abordagem, “educação a distância se refere ao subconjunto de eventos educacionais em que a separação entre professor e aluno é tão significativa a ponto de afetar seus comportamentos de forma importante” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.240). Assim, um programa de EaD não consiste simplesmente em disponibilizar um curso presencial com tecnologias de informação e comunicação, tem que ser pensado de forma especial para

superar as barreiras psicológicas que afetam o comportamento dos participantes. O objetivo dessa teoria é diminuir a distância entre professor e aluno por meio de simulação. Por conseguinte, a combinação entre diálogo e estrutura do curso vai medir a intensidade da interação a distância. Peters (2001, p.63) explica como se dá essa interrelação:

a função transacional é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir (*diálogo*) simultaneamente, porém ela é influenciada pela medida em que o caminho a ser seguido no estudo está prefixado (*estrutura*) por meio de programas de ensino preparados. Segundo isso, a distância transacional atinge seu auge quando docentes e discentes não têm qualquer intercomunicação e quando o programa de ensino está pré-programado em todos os detalhes.

Entendido o sentido da distância transacional, cabe agora atentar para os três tipos de interação sugeridos na Teoria: aluno/conteúdo, pouco diálogo e muita estrutura; aluno/professor, mais diálogo, média estrutura; aluno/aluno, muito diálogo e pouca estrutura (associada apenas aos instrumentos de apoio). Keegan (1993, p. 24) faz uma explanação mais profunda sobre os três tipos de interação propostas por Moore:

A interação aluno/conteúdo tem a ver com o processo de interação intelectual, com o conteúdo, de que resultam mudanças na compreensão do aluno. A interação aluno/instrutor, reporta-se ao diálogo que existe entre o instrutor e o aluno, em que o instrutor facilita e orienta os alunos na construção do seu conhecimento motivando-os para a exploração dos conteúdos. A interação aluno/alunos fomenta o diálogo dos alunos com os colegas, para análise, crítica, partilha e re-análise das idéias e das experiências, pressupondo uma aprendizagem construtivista.

Dessa forma, o próprio Moore (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.239) resume sua teoria à busca por uma teoria pedagógica da EaD, combinando a perspectiva da educação a distância industrializada de Peters – sistema estruturado – e a perspectiva de “Wedermyer de uma relação mais centrada no aluno e interativa do aluno com o professor.”

2.2.3 Teoria da conversação dirigida de Börje Holmberg

Na teoria da conversação dirigida, duas faces são enfatizadas: a interação e a comunicação, pois o que importa para Holmberg é a aprendizagem, sendo os outros elementos, como gestão, didática, grupos e avaliação, suportes para o processo de aprendizagem do aluno. Assim, o fundamento da teoria de Holmberg, captado por Kelsey e D'souza (2004), é o seguinte: os estudantes expressam suas ideias e depois o instrutor guia o aluno no desenvolvimento delas, corrige ou redireciona essas ideias; a conversação pública e direta entre aluno-professor é a característica essencial da aprendizagem, sendo essa

conversação didática dirigida promotora de um relacionamento pessoal entre aluno e instrutor, criando motivação no aluno e aumentando os resultados de aprendizagem.

A partir de sete pressupostos, Holmberg (1995) desenvolveu sua teoria dando especial destaque para as dimensões do diálogo e da autonomia para superar a distância entre professor e aluno e aumentar a conversação entre eles. Dentro dos pressupostos dessa teoria, Nunes (1994) coloca em foco a importância que Holmberg dá para “o caráter essencial da comunicação bidirecional entre o aluno e o professor, o respeito ao ritmo do aluno, a importância do uso de meios impressos, e a acentuação da motivação”. Os pressupostos da Teoria da Conversação Dirigida são:

- 1) O sentimento de um relacionamento pessoal entre professor e aluno para promover motivação e prazer no estudo;
- 2) Este sentimento pode ser fomentado por materiais instrucionais bem desenvolvidos e comunicação bidirecional;
- 3) A motivação do estudo é importante para o alcance dos objetivos traçados;
- 4) O clima de conversação amigável favorece o sentimento de relacionamento pessoal;
- 5) Comunicação dentro de uma conversação natural é facilmente compreendida e memorável;
- 6) O conceito de conversação pode ser traduzido com sucesso para uso de mídias disponíveis para alunos distantes; e,
- 7) planejamento e direcionamento do currículo são necessários para organizar o estudo a distância. (KENSEY; D’SOUZA, 2004)

Com isso, Holmberg (1995) concilia as três dimensões teóricas da educação a distância em sua teoria, sendo a autonomia do aluno essencial para o processo de aprendizagem. Porém, o estudante não está sozinho: dialogando com o professor o ensino ganha consistência e pode ser organizado a partir de uma estruturação do currículo e da escolha de elementos tecnológicos apropriados que deem suporte à comunicação.

2.2.4 Teoria da comunicação e controle de Randy Garrison

O próprio Garrison (1997 apud OLIVEIRA; MOURA FILHO, 2008) resume sua teoria ao sustentar que “a qualidade do processo educacional depende de uma comunicação contínua e bidirecional e que, sem conectividade, a educação a distância degenera para o velho modelo de estudo independente do curso por correspondência em que o estudante torna-se autônomo e isolado e, finalmente, abandona o curso.” Portanto, a Teoria da Comunicação e Controle assevera a importância da estrutura para acompanhar o desenvolvimento do aluno e manter sua motivação, bem como do diálogo para estabelecer um canal de comunicação bidirecional e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A autonomia é limitada, pois coloca igual peso da responsabilidade pela aprendizagem sobre professor e aluno.

Garrison (1990 apud HIEMSTRA, 1994) propõe três critérios para caracterizar a educação a distância e assim fundamentar sua teoria, a saber: interação não contínua entre aluno e professor; comunicação bidirecional entre professor e aluno; e uso de tecnologia para mediar a comunicação. Retoma, desse modo, o distanciamento entre professor-aluno, a necessidade de diálogo como base da aprendizagem e a inseparabilidade de tecnologia e educação a distância.

Pratt (1999 apud GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008) defende essa teoria em seu conceito de EaD, ao destacar que a comunicação bidirecional e o controle da aprendizagem são características básicas dessa modalidade, combinadas à mediação tecnológica para superação do distanciamento físico entre os componentes.

Resgatando o entendimento sobre autonomia nessa teoria, o conceito de *proficiência* tem grande impacto, pois é entendido como a “capacidade do aluno para construir significado e a disposição necessária para iniciar e persistir em uma iniciativa de aprendizagem” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.246). Então, para que ocorra a aprendizagem, é premente o equilíbrio entre proficiência, controle e comunicação. Moore e Kearsley (2007) ainda salientam que a teoria de Garrison envolve seis tipos de interação, ou seja, mais três além das definidas por ele (Moore). São elas: interações entre professor/professor, professor/conteúdo e conteúdo/conteúdo que colaboram para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais efetivas.

2.3 Principais Modelos de EaD

Conhecidas as teorias fundadoras e conceitos gerais de EaD, podem ser destacados alguns princípios (características constitutivas comuns que apoiam o entendimento sobre o tema e facilitam o desenho instrucional de um sistema prático de EaD) e proposições (caminhos aos quais a EaD intenta levar), e a partir deles elencar os principais modelos de EaD, ou melhor, os modelos mais conhecidos e as experiências primeiras de educação na modalidade a distância.

2.3.1 Princípios e proposições da EaD

Oportunamente, a EaD tem seu ponto de partida na questão da acessibilidade à educação. Desse modo, o primeiro princípio geral é o da *Igualdade de acesso*, que consiste

em qualquer pessoa ter acesso à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (processo de educação) independente do tempo ou espaço (PETERS, 2001). Para garantir essa acessibilidade cada vez maior, no sentido de atender a demandas existentes, um segundo princípio se faz presente: *Planejamento e Organização*, o qual tem forte ligação com o desenho instrucional do programa. O princípio do Planejamento e Organização permite a visualização da estrutura do curso, quais elementos o compõem e como se configura a interdependência entre as partes. Esse princípio é claramente percebido na teoria da industrialização de Otto Peters.

Como citado anteriormente, educação a distância está intimamente relacionada aos avanços tecnológicos. Dias (2000, p.142) aborda a tecnologia aplicada à educação como forma de “captar a complexidade dos fenômenos e processos não lineares na atividade mental, propondo uma nova plataforma para a concepção e modelagem dos ambientes interativos de comunicação e aprendizagem.” Nesse sentido, aparece o princípio da *Mediação tecnológica*, processo de ensino-aprendizagem na EaD que necessita de suporte tecnológico para mediar a comunicação, a instrução e até mesmo o controle do sistema.

O quarto princípio é o da *Interação*, que consiste em aproximar os participantes permitindo diminuir o efeito da distância no comportamento deles. Moore (2007) e Garrison (2000) concentram esforços em suas teorias para explicar como ocorre essa interação e qual a sua intensidade. Em comum têm os elementos a serem “interagidos”, a saber: aluno, professor e conteúdo. Consoante esse princípio, está o da *Comunicação bidirecional* seja ela síncrona ou assíncrona. O importante é que o canal de comunicação possibilite a troca entre professor e aluno, de forma que um consiga dialogar com o outro.

O último princípio destacado é relativamente novo, tanto que nas definições de EaD ele não é percebido facilmente, porém, Moore (1986) chama a atenção para sua importância, como uma das razões de as pessoas procurarem a EaD: é o princípio da *Adaptação ao contexto social do aluno*. Contexto social é entendido não só pelo ambiente em que o aluno está inserido, mas também por suas necessidades, quer pessoais, quer profissionais, seus valores e perspectivas. Peters (1967), ao ampliar o escopo de sua teoria industrial, começa a considerar esse fator como importante para definição da estrutura do curso. E Paulo Freire (1996) complementa o entendimento ao afirmar que para ensinar é preciso considerar os saberes dos estudantes, suas experiências e respeitar sua identidade cultural.

Diante do exposto, é possível visualizar as orientações gerais da educação a

distância, pois tais princípios estão presentes de forma combinada nas teorias de EaD e indicam o início do processo. Com o intuito de entender a finalidade da EaD, ou seja, a que ela (um curso ou programa) se propõe fazer, algumas proposições são elencadas.

A primeira proposição consiste na *Democratização do conhecimento*. Matias-Pereira (2008b) aponta que educação a distância frequentemente está associada à disponibilização de educação a um grande número de pessoas. Assim, democratização do conhecimento tem sua base no princípio da igualdade de acesso. O conhecimento existe e pode ser acessado por qualquer pessoa de forma indiscriminada, independente da separação de tempo ou espaço.

Tempo e espaço são termos comumente encontrados nas definições de EaD, logo a segunda proposição se concentra na *Superação da distância temporal e espacial*. Dois princípios da educação a distância se relacionam a essa proposta, a saber: interação e comunicação bidirecional. Sim, uma vez estabelecida a comunicação, síncrona e assíncrona, e as maneiras de interação entre aluno, professor e conteúdo, a proximidade é possível.

A modalidade de educação a distância também se propõe a ser mais maleável, sendo a *Adaptação às necessidades instrucionais da sociedade* a terceira proposição. O princípio do planejamento e organização é o auxílio desse ponto, sendo o desenho da estrutura e sua capacidade de resposta ao ambiente – flexibilidade – que vão determinar seu poder de adaptação às necessidades das pessoas, de sorte que o entendimento do contexto social é imprescindível para que isso ocorra. Peters (2001) coloca que a educação transformou-se em uma necessidade permanente, que acompanha todo o ciclo de vida pessoal, começando na infância e seguindo a vida adulta, indo da escola até a formação complementar e profissional. Cabe a EaD adaptar-se a essa necessidade e atender às expectativas.

As duas últimas proposições estão relacionadas à construção do conhecimento: uma é a *Aprendizagem colaborativa* e outra a *Promoção da autoaprendizagem*. Elas fazem uso de três princípios – cada uma à sua maneira – o da interação, da mediação tecnológica e da comunicação bidirecional. Considerando primeiro a *Aprendizagem colaborativa*, Mendonça (2007) aponta a responsabilidade da construção do conhecimento para a mediação tecnológica, que permite o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem onde acontecem as principais interações que levam à aprendizagem. O aluno, além de aprender, contribui para a aprendizagem do grupo – “é possível aprender com o outro” (FREIRE, 2003, p.66). A *Promoção da autoaprendizagem* segue a mesma relação, incluindo as questões de autonomia e, mais fortemente, de comunicação bidirecional que possibilita o diálogo.

2.3.2 Modelos de educação a distância

Há diversos modelos de EaD. Por modelos não se compreende modelização nem tipologia ideal, mas sim formas diferentes de desenvolver cursos nessa modalidade, tendo início nas suas instituições promotoras. A variabilidade pode ser explicada por meio das teorias fundadoras – que combinam variáveis diferentes das três dimensões básicas – ou, dos princípios gerais e das proposições que, a depender de sua intensidade nas relações, originam modelos diferentes e mutáveis. Dessa forma, a flexibilidade da educação a distância, entendida como a conciliação entre dinâmica de mudança e a capacidade de perceber o imperativo dessa mudança preservando suas características essenciais (VOLBERDA, 1998), permite que a inovação tecnológica seja absorvida sem perder seus pontos primordiais (princípios e proposições).

Rodrigues (1998) destaca alguns modelos, a partir do estudo feito sobre universidades no mundo todo, concluindo que, apesar de fazerem uso de uma coleção de mídias parecidas, cada universidade tem suas particularidades. Como o caso da *Open University* da Inglaterra (OUUK, 2009), que utiliza material impresso e fitas de vídeo desenvolvidas em parceria com a rede de TV BBC como principais instrumentos, mas apesar da estruturação, seus alunos têm total autonomia sobre o curso, sendo um caso clássico do modelo aberto.

UNIVERSIDADE	PAÍS	INÍCIO	ENTRANTES	CURSOS	MÍDIAS
PennState	EUA	1892	20000	300	Impresso, fitas de vídeo e áudio, teleconferência e www
Wisconsin-Extension	EUA	1958	12000	350	Impresso, programas de rádio e TV, kits, vídeo e áudio conferência e www
UK Open University	Reino Unido	1971	150000	116	Impresso, kits, CD, polos de suporte, TV, www e workshops
FernUniversität	Alemanha	1974	55000	7	Impresso, CD, DVD, CBT, www e tutoria
Radio e TV Universities	China	1979	530000	350	Impressos, programas de rádio e TV e tutoria
Netherlands Open Un.	Holanda	1984	22700	300	Impressos, fitas de áudio e vídeo, CAI e tutoria
Athabasca	Canadá	1985	12500	41	Impresso, teleconferências, www, áudio, vídeo e tutoria
Indira Gandhi OU	Índia	1987	95000	487	Impressos, fitas de áudio e vídeo e tutoria

Quadro 2 - Universidades no mundo

Fonte: Rodrigues (1998) [adaptação]

Maia e Meirelles (2002, p. 4) observam que na OUUK “os alunos têm a liberdade de rever seus materiais quando bem entenderem ou necessitarem. Normalmente os materiais utilizados nesse modelo são resultado de um processo estruturado, que envolvem profissionais especializados em didática e especialistas nos assuntos a serem ensinados.”

Peters (2001) apresenta oito diferentes universidades para exemplificar os modelos de EaD. Sua diferenciação tem por base aspectos didáticos, mídias utilizadas e até a cultura do país. Por mais diferentes que sejam, curiosamente, têm formas similares de financiamento: estatal ou em parceria. São elas as universidades:

a) *University of South Africa*: iniciou-se e ficou conhecida pelo ensino por correspondência de cunho científico, autônoma com estrutura física ampla, mas se concentra em *estudos externos*; o aluno pode estudar de qualquer lugar, recebendo o material direcionado para cada curso; prima pela igualdade de acesso; tem flexibilidade relativa, tutoria e pouca tecnologia digital.

b) *Open University UK*: caracterizada como uma escola superior para adultos, dá ênfase na questão da autonomia e flexibilidade; a comunicação e o diálogo são as bases da pedagogia aplicada. Com currículo personalizado, segue uma orientação dependente do aluno, na qual ele procura o tutor para desenvolver seu próprio estudo. Há polos de apoio distribuídos e as tecnologias adotadas (material impresso especial, televisão e rádio) permitem integração e autonomia dos estudantes.

c) *Fernuniversität* alemã: a pesquisa e o desenvolvimento científico são as principais preocupações. Com alta autonomia e baixa estrutura incentiva os alunos a buscarem ciência, desenvolvendo o que será estudado e como será esse estudo. Critica fortemente a universidade-escola, que apenas reproduz o livro-texto. Usa material impresso construído por pesquisas, vídeos didáticos, *internet*, ambientes colaborativos etc.

d) *Central Radio e TV University* da China: elevado número de estudantes, tem como principais meios de comunicação a televisão e o rádio. Nem por isso despreza a presença frequente nos polos de apoio, a aprendizagem colaborativa é incentivada. A necessidade cultural de ver e ouvir o mestre – venerados por sua sabedoria – faz o curso investir nos encontros presenciais.

e) *University of the Air* do Japão: como na China, usa o rádio e a televisão como suporte primeiro, colocando o material impresso em segundo plano. Porém, o modelo é mais flexível, tanto pelo conteúdo quanto pelo tempo de duração. Tem uma carga horária mínima de encontros presenciais e organiza-se no sistema de créditos.

f) *Empire State College* Americana: o contrato de estudo é o principal documento do curso, sendo assim um modelo aberto com estudo autodirigido. O estudo é individualizado, assim, os recursos, conteúdo e demais elementos são definidos no contrato. Confia na interação assíncrona como a principal via de diálogo entre aluno-professor.

g) *National University – Teleconference Network* Americana: começa a usar comunicação bidirecional com o sistema de teleconferência, e inaugura oficialmente o sistema de consórcio e parcerias entre universidades para oferecer educação a distância. Permite autonomia, mas não um estudo autodirigido.

h) *Contact North* do Canadá: trabalhando cooperativamente, universidades se uniram – mantendo sua autonomia – para oferecer educação para mais pessoas com menores custos, sem deixar de utilizar mídias mais modernas de comunicação. Com estrutura de polos de apoio chegou aos municípios mais distantes, trabalhando tanto os estudos orientados presenciais quanto a comunicação *online* e assíncrona. Materiais impressos não fazem parte do conjunto de mídias.

Infere-se das experiências citadas que, embora em contextos diferentes, alguns modelos básicos podem ser identificados, considerando a metodologia de trabalho, a combinação das dimensões (diálogo, estrutura e autonomia) e a geração a que pertencem. Dessa forma, como modelos de educação a distância, destacam-se:

a) **Modelo tutorial-direcionado:** propõe-se a promover o autoaprendizado e a democratização do conhecimento. Para tanto tem uma estrutura rígida, com diálogo de pouca interação e a autonomia do aluno se restringe à maneira de estudar e à responsabilidade por procurar o tutor. Como mídias principais: material impresso e correspondência; como auxiliares: telefone, fax e pouco ou nenhum uso de *internet*, não há aulas, o aluno estuda sozinho. Assemelha-se à “aprendizagem independente” de Maia e Meirelles (2002, p.3-4): “Nesse modelo os alunos podem fazer o curso independente do local onde estão e não têm que se adequar a escalas fixas de horário. Os estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa do curso.” Pode ocorrer alguma interação entre os alunos, mas não é a preocupação do modelo.

b) **Modelo aberto:** a *Open University* do Reino Unido é seu maior exemplo, a autonomia é a palavra principal, tanto que o princípio da adaptação ao contexto social do aluno com a proposta de adaptação às necessidades instrucionais da sociedade são fortemente defendidos. O aluno determina o que vai estudar, como e quando se dará esse estudo. Assim, a responsabilidade por seu aprendizado está em suas mãos. O diálogo bidirecional de linguagem

adaptada, a estrutura flexível e aberta, e as mídias variadas – desde material impresso, CDs e DVDs, até *internet* e encontros presenciais – completam o desenho desse modelo. Mesmo com tanta autonomia do aluno, o modelo desenvolve estratégias para manter a interação entre professor-aluno e aluno-alunos, como encontros presenciais (não frequentes) e polos de apoio, que funcionam como estrutura física de referência para o aluno.

c) **Modelo *online***: sinteticamente, é um modelo baseado na *internet*. O aluno estuda de forma independente, mas sua autonomia está no “estudar”; os conteúdos e a estrutura já são previamente desenhados e não se adaptam ao aluno. Todo o curso é a distância, o que não impede uma intensidade média de comunicação assíncrona e, às vezes, síncrona. Com a proposta de superar a distância temporal e espacial, combinada ao princípio da mediação tecnológica, utiliza mídias digitais para promover a educação, como jogos *online*, ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas. O suporte tutorial depende da iniciativa do aluno, que tem pouco contato com o professor, mas nem por isso o acompanhamento do desempenho do aluno é irrelevante. Com o ambiente virtual de aprendizagem, todos os cursistas são monitorados, as atividades corrigidas e o suporte tecnológico complementado por uma equipe multidisciplinar preparada técnica e pedagogicamente para esse modelo.

d) **Modelo distribuído em polos**: A preocupação com o acesso à educação é o princípio norteador desse modelo, para tanto a estrutura física conta com número grande de polos de apoio distribuídos estrategicamente para chegar a regiões mais distantes dos centros tradicionais de educação. A aprendizagem colaborativa é valorizada e com ela a qualidade e quantidade da interação entre os componentes (professor, aluno, conteúdo). O diálogo é adaptado, utilizando meios de comunicação diferentes para uma maior intensidade na comunicação. A estrutura é flexível, e, apesar de ter seu conteúdo fechado, o controle e as interações são compartilhados entre professor e aluno. A autonomia é limitada, a maneira de estudar é orientada, mas não restritiva; a responsabilidade pela aprendizagem é dividida, depende tanto do professor quanto do aluno. Neste modelo, os encontros presenciais são periódicos e distribuídos em polos, utiliza-se material impresso e o AVA, ou ainda TV e Rádio (satélite).

Elementos \ Modelos		Tutorial Direcionado	Aberto	Online	Distribuído em polos
Diálogo	Linguagem	Tutorial	Adaptada	Virtual/tutorial	Adaptada
	Comunicação	Assíncrona	Assíncrona/ síncrona	Assíncrona	Assíncrona/ síncrona
	Intensidade	Baixa	Relativa	Média	Alta
Estrutura	Conteúdo	Fechado	Aberto	Fechado	Fechado
	Intervenção	Professor	Aluno	Professor	Compartilhado
	Planejamento	Rígido	Flexível	Rígido	Flexível
Autonomia	Conteúdo	Baixa	Alta	Baixa/ nenhuma	Baixa/ nenhuma
	Estudo	Livre	Livre	Livre/ direcionado	Livre/ direcionado
	Autossuficiência	Baixa	Alta	Alta	Relativa
Princípios		Igualdade de acesso; Planejamento e organização	Planejamento e organização; Mediação tecnológica; Adaptação ao contexto	Planejamento e organização; Mediação tecnológica; Igualdade de acesso	Tenta seguir os seis princípios
Proposições		Promoção da auto aprendizagem; democratização do conhecimento	Adaptação às necessidades instrucionais; Promoção da auto aprendizagem; superação da distância temporal e espacial	Aprendizagem colaborativa; Promoção da auto aprendizagem; superação da distância temporal e espacial	Democratização do conhecimento; aprendizagem colaborativa; adaptação às necessidades instrucionais
Mídias principais		Mat. Impresso; correspondência; telefone; fax	Mat. Impresso; CD; DVD; internet; TV; encontros	Video-aula; mat. Digital; CD; DVD; jogos online; AVA	Mat. Impresso; AVA; encontros; video-aula; TV

Quadro 3 - Modelos de educação a distância

Fonte: *próprio autor*

2.4 EaD no Brasil

Rodrigues (1998) destaca que a educação a distância no Brasil tem seu início relacionado ao rádio, por volta de 1923, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Caso se resgatem as gerações da EaD, apresentadas anteriormente, faltaria a experiência por correspondência, entretanto, Sá e Muniz (2008) apontam que por volta de 1904 havia cursos dessa natureza no Brasil, em sua maioria instituições particulares que ofereciam cursos elementares por correspondência. As experiências de educação a distância apareciam com mais força nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, principalmente com movimentos para promover a educação de base e alfabetização, e depois para o ensino médio.

A partir do desenvolvimento de cursos isolados que ganharam força e importância, como o Instituto Universal Brasileiro em 1941 e o Movimento de Educação de Base (promovido pela Diocese de Natal-RN em 1959), o Governo Federal assumiu uma

postura em prol da educação a distância, aprovando e apoiando cursos dessa natureza. O projeto Minerva é um bom exemplo. Iniciou-se em setembro de 1970, sob a responsabilidade do Ministério da Educação a partir do seu Serviço de Radiodifusão Educativa, “foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. A obrigatoriedade é fundamentada na Lei 5.692/71.” (UFSC, 2000).

Após as iniciativas de radiodifusão, a televisão ganha espaço. Em meados de 1969, o Sistema Maranhense de Televisão Educativa aparece para apoiar o trabalho de orientadores do ensino fundamental; e, em 1973, o projeto SACI surge para formar professores do primário, em um estilo de telenovela (ALMEIDA, 2007). Entre os programas mais conhecidos estão os Telecursos, desenvolvidos em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O primeiro, Telecurso 2º grau, contou com a parceira da Fundação Padre Anchieta, e seu início data de 1978. Três anos depois, a Fundação Bradesco entra no projeto para criar o Telecurso 1º grau, com o apoio da Universidade de Brasília e do próprio Ministério da Educação. A experiência adquirida nesses dois projetos levou a Fundação Roberto Marinho a se aliar à Federação da Indústria e Comércio para criar o Telecurso 2000, destinado a pessoas com defasagem na educação formal, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Atualmente o Telecurso está presente em 27.714 telessalas e, ao longo de sua história, mais de 5 milhões de alunos já foram contabilizados. (TELECURSO, 2009).

Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, em especial as facilidades oferecidas pela rede mundial (*internet*), outras formas de educação a distância se tornaram viáveis. Tanto que, por volta da década de 1990, a educação a distância começa a ser aplicada no ensino superior, com iniciativas das universidades públicas e, posteriormente, particulares. Como exemplo tem-se o consórcio CEDERJ, que congrega as universidades do Estado do Rio de Janeiro e foi o modelo para EaD incentivado pelo MEC (CEDERJ, 2009). Além de iniciativas da Universidade de São Paulo em 1988; da Universidade de Santa Catarina em 1995; da Universidade do Mato Grosso em 1995; e, a pioneira, Universidade de Brasília em 1979 (ALMEIDA, 2006). Friga, Bettis e Sullivan (2004) apontam que, a partir dos anos 2000, a tendência para cursos de graduação, em especial os de administração, é a ênfase no estudante, com estratégias de ensino baseadas em módulos e ferramentas virtuais, sendo possível graças aos avanços tecnológicos, mas fazem uma ressalva sobre o perfil

demográfico desse aluno, dizendo que essa tendência precisa de atenção para se adaptar ao aluno.

O Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) para cuidar dos assuntos relacionados a esta modalidade de ensino e fomentar o processo de ensino e aprendizagem no Brasil. As principais políticas do MEC (SEED, 2009) para EaD são:

- a) Domínio Público: biblioteca virtual que conta com artigos, trabalhos científicos, obras literárias, entre outros.
- b) DVD Escola: objetiva distribuir tanto o aparelho de DVD para escolas públicas quanto o material didático produzido pela TV Educativa nessa mídia.
- c) E-Proinfo: ambiente virtual e colaborativo de aprendizagem que dá suporte a vários cursos, tanto a distância quanto presenciais.
- d) E-Tec Brasil: escola técnica aberta, promove cursos profissionalizantes e de tecnólogo a distância. Parceria entre Governo, Estado e Municípios.
- e) Formação pela Escola: cursos de capacitação para tutores, professores, diretores, pessoas envolvidas diretamente com a escola pública, com o intuito de melhorar a qualidade da gestão e da educação nessas escolas.
- f) Mídias na educação: programa totalmente a distância que busca, de forma continuada, preparar os educadores para utilização didática das tecnologias da informação e comunicação.
- g) Proinfantil/ Pró-letramento/ Pró-Licenciatura: programas para formação de professores que estão em exercício. Cada um com foco em determinada fase do processo educacional, educação infantil, educação básica (letras e matemática) e ensino fundamental e médio, respectivamente.
- h) Proinfo: programa para desenvolver e incentivar o uso da informática como instrumento pedagógico.
- i) TV Escola/ TV MEC: utilização de canal televisivo para aperfeiçoar e valorizar os professores da rede pública de ensino, com programação curricular e cultural.
- j) Universidade Aberta do Brasil: sistema que articula universidades pelo país para ampliar o acesso ao ensino superior, levando os cursos a lugares afastados dos grandes centros. Objetivo básico é a formação de educadores. Considerada uma das maiores políticas nacionais de educação a distância.

k) Banco Internacional de Objetos Educacionais: é um banco de dados *online* para dar suporte ao professor, tem objetos de aprendizagem para todos os níveis de educação.

Independentemente da política adotada, a educação a distância conta com algumas ferramentas importantes e essenciais para permitir que a interação entre os membros aconteça. A primeira delas é referente a ferramentas de comunicação e interação, que podem ser divididas em dois grupos, os de comunicação síncrona (mesmo tempo) e os de comunicação assíncrona (tempos diferentes). O principal ambiente de comunicação assíncrona é o Fórum, nele o aluno tem a oportunidade de expor suas ideias e interagir com os colegas. Como desvantagem, aparece a superficialidade da discussão e a baixa interação do tutor ou professor (JACOBSON; FLEURY, 2005). O Fórum também pode ser usado para informar o aluno sobre assuntos do curso. Outro exemplo de ferramenta assíncrona é o *email*, cuja principal utilidade para educação a distância é a troca de informações e contato.

Para a comunicação síncrona, existem os *chats*, que são salas de bate-papo virtual, normalmente agendados e conduzidos pelo tutor para solução de alguma questão específica (dúvidas sobre um trabalho, discussão de um tema polêmico etc). Ou ainda as conferências ao vivo, em sua maioria para realização de aulas ou eventos, variando de acordo com o tipo de transmissão (satélite, *internet*). Quando as teleconferências ou até *webconferences* tratam de aulas, normalmente são gravadas e disponibilizadas depois aos alunos, perdendo assim sua natureza síncrona. Nos sistemas como Telecurso e UAB, as aulas são gravadas e assistidas em momentos diferentes, assim os questionamentos que possam existir são feitos por outros canais de comunicação (fórum, *chats*, telefone, carta, *email*) e respondidos pelo professor ou tutor.

A EaD no Brasil faz uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que consiste em um espaço para interação constante entre alunos, professores, tutores, coordenadores de curso e demais envolvidos. Além de um espaço de aprendizagem, o AVA é um instrumento de gestão do curso (SCHIEMMER et al., 2007). É no AVA que as outras ferramentas são disponibilizadas e a interação entre os elementos (aluno, tutor, professor, conteúdo) acontece de fato.

Conhecidas algumas das principais ferramentas para que a educação a distância aconteça, é importante entender como se organiza a legislação da EaD no Brasil.

2.4.1 Legislação de EaD

As políticas públicas necessitam de respaldo legal para serem implementadas. Na área da educação não é diferente. Todos esses programas e ações do Governo têm uma legislação em que se fundamentam. Dentre elas, a Lei de diretrizes e bases para educação (LDB, Lei nº 9394/96) merece destaque, pois é a lei básica da educação em todos os seus níveis. Nela constam disposições gerais sobre os níveis de educação, os personagens da educação, as responsabilidades de cada esfera de poder etc. A educação a distância aparece em momentos diversos, mas é o Art. 80 o fundamental, no qual a LDB (BRASIL, 1996) expõe que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

Desse modo a LDB abre espaço para o desenvolvimento de cursos a distância, e, então, surge o Decreto nº 5622 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação a distância no país. Logo em seu Art. 1º caracteriza a EaD “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”(BRASIL, 2005). Ao longo do texto legal, as regras básicas da EaD são expostas e regulamentadas. Outros dois decretos são relevantes para entender os fundamentos legais da modalidade de educação a distância: Decreto nº 5773/ 2006 e Decreto nº 6303/ 2007. O primeiro dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação da educação superior e o segundo altera algumas disposições do Decreto 5773/2006 e também do Decreto 5622/2005. (BRASIL, 2006; 2007).

Além dos decretos, há algumas portarias e resoluções que tratam mais especificamente dos recursos e bolsas de auxílio dentro do sistema de educação a distância, em especial depois da aproximação entre SEED/MEC e CAPES, sendo algumas delas:

- a) Resolução FNDE/CD/nº 044: publicada em 29 de dezembro de 2006, trata da concessão e fiscalização das bolsas para professores e tutores, em especial do sistema UAB;
- b) Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 01, de 12 de dezembro de 2007: dispõe sobre a concessão de bolsas para alunos de pós-graduação que atuam como tutores em instituições públicas de educação vinculadas ao sistema UAB;
- c) Portaria MEC nº802: de 18 de agosto de 2009, institui a implementação de polos de apoio presencial em determinados municípios.

No Brasil, não são apenas as instituições públicas que têm programas e ações de educação a distância, muitas universidades privadas desenvolvem cursos de formação continuada, graduação e até mesmo pós-graduação. De certa forma, não é difícil encontrar cursos oferecidos por instituições que não são universidades, porém, todas elas devem obedecer às regras do MEC, para que seus cursos sejam reconhecidos e validados. Como a ênfase do estudo está nas instituições públicas, serão abordadas as iniciativas públicas, ou melhor, as políticas públicas de educação na modalidade a distância.

2.4.2 Contexto demográfico para EaD

O advento da educação a distância está fortemente relacionado aos objetivos de descentralização do ensino e promoção do desenvolvimento regional. Esses pontos podem ser mais bem analisados quando levantados dados demográficos, considerando aspectos educacionais, políticos e econômicos dos Estados e Municípios.

Segundo dados do IBGE (2010), o Brasil tem mais de 193 milhões de habitantes, sendo 86,12% de população urbana e com densidade demográfica de 23hab/km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2007 era de 0,813, o PIB *per capita* é de 6.852 dólares. Em termos de aspectos educacionais, tem-se um gasto (investimento) de 4,1% do PIB com educação, a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais é de 90% e de matrículas em todos os níveis de ensino é de 87,2%. Em 2005, o IBGE aponta que 16,09 a cada 100 habitantes tinham computadores pessoais e em 2008 o acesso a *internet* já era possível para 35,51 a cada 100 habitantes. Esses dados são nacionais, apresentam um panorama geral, porém, para se entender melhor o contexto para educação a distância, uma análise por Estados se faz necessária, principalmente nos dezesseis estados e no Distrito Federal que participam do projeto-piloto da UAB (BA, AL, CE, RN, PE, MA, PI, PB, GO, MT, MS, DF, MG, ES, SC, PR, RS).

Para demonstração do contexto foram levantados dados sobre o tamanho da população, a quantidade de matrículas no ensino médio e no ensino superior, o percentual de pessoas que utilizaram internet no ano de 2008 e o Índice de Desenvolvimento Humano (QUADRO 4).

Analisando o quadro geral que demonstra o contexto sócio-educacional dos Estados que fazem parte do grupo da Universidade Aberta do Brasil, vê-se uma divisão entre o norte (regiões Norte e Nordeste) e o sul (regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste) do país.

Enquanto os estados do Norte e Nordeste têm um IDH médio de 0,717, os outros apresentam uma média de 0,818 – 12,3% maior. Sendo que comparando Alagoas com o Distrito Federal, respectivamente o menor e o maior IDH do país, essa diferença cresce para aproximadamente 23%. Tal realidade se reflete no acesso à *internet*, com média de 23,1% da população dos estados do Norte e Nordeste e 39,8% para os estados do Centro Oeste, Sul e Sudeste. Mais uma vez o Distrito Federal apresenta um valor acima da média, é o único que tem mais da metade da população com acesso a internet, 58,6%.

Estados\ Dados	População	Matriculas no ensino médio	Utilização da internet	IDH (2005)	Matriculas no ensino superior
Nordeste					
Alagoas	3.156.108	128.931	17,5%	0,677	46.597
Bahia	14.637.364	650.079	26,1%	0,742	218.754
Ceará	8.547.809	408.992	24,0%	0,723	121.135
Maranhão	6.367.138	327.197	18,0%	0,683	71.898
Paraíba	3.769.977	154.209	26,5%	0,718	69.723
Pernambuco	8.810.256	373.386	26,1%	0,718	157.220
Piauí	3.145.325	185.688	17,2%	0,703	62.734
Rio Grande do Norte	3.137.541	155.414	29,7%	0,738	63.659
Norte					
Pará	7.431.020	337.815	22,7%	0,755	90.566
Centro-Oeste					
Distrito Federal	2.606.885	91.277	58,6%	0,874	128.061
Goiás	5.926.300	264.267	36,2%	0,800	155.851
Mato Grosso	3.001.692	148.055	34,4%	0,796	76.480
Mato Grosso do Sul	2.360.498	91.055	37,4%	0,802	66.707
Sudeste					
Minas Gerais	20.033.665	834.368	34,4%	0,800	505.090
Espírito Santo	3.487.199	139.984	35,2%	0,802	89.610
Sul					
Santa Catarina	6.118.743	241.941	42,7%	0,840	202.739
Paraná	10.686.247	472.244	41,3%	0,820	316.496
Rio Grande do Sul	10.914.128	429.349	37,8%	0,832	345.029

Quadro 4 - Contexto sócio-educacional da EaD no Brasil

Fonte: IBGE (2010); PNUD (2010) [adaptado]

Outra informação que merece destaque no quadro descritivo é a diferença entre as matrículas do ensino médio e as do ensino superior – os dados sobre egressos do ensino médio não são claramente divulgados – por isso a comparação com os matriculados. Direcionando para totais, ter-se-ão 301.903 matriculados no ensino médio e 154.908 no ensino superior; com isso, pode-se dizer que aproximadamente metade das pessoas que faz o ensino médio não segue para o terceiro grau.

É nesse contexto que a educação a distância surge como política pública, tendo em vista aumentar o quantitativo de matrículas no ensino superior e diminuir as desigualdades regionais. Porém, mesmo com o crescente oferecimento de cursos a distância, o alcance dos objetivos traçados encontra barreiras relevantes, como a evasão nesses cursos.

2.5 Evasão em curso de EaD

Ao tratar de evasão, entende-se a situação de desistência do curso, e “consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso” (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004, p.4), ou ainda os que não se matriculam nos módulos/disciplinas subsequentes ou simplesmente não completam o curso. Brauer (2005 apud ABBAD; ZERBINI, 2008) é mais enfático, e conceitua evasão como o abandono definitivo do curso. Vargas (2004 apud WALTER, 2006) coloca evasão como sinônimo de desistência. E Walter (2006) acredita que evasão é o abandono, logo, o aluno que se matricula mas não conclui o curso. Desse modo, far-se-á uma distinção entre evasão e situação de evasão, sendo a primeira a desistência definitiva do curso e a segunda o afastamento temporário (trancamento, licenças). Essa distinção terá efeito na análise dos resultados, sendo agora, evasão e situação de evasão, tratadas de forma igual, assim, o termo evasão, por enquanto, estará englobando os dois casos.

Por mais que evasão seja um acontecimento comum nas IES, ainda não se pode ser conclusivo quanto às razões que levam à desistência ou abandono do aluno, tanto em cursos presenciais quanto nos a distância. Abbad (2007) destaca que a EaD tem como desafios a inclusão digital e a melhoria da interatividade para controlar a evasão, acreditando que isto é possível com a familiarização das pessoas com as ferramentas de ensino e com um planejamento que considera a situação na qual o aluno está inserido.

Favero (2006), por sua vez, coloca o diálogo como principal instrumento para permanência do aluno no curso a distância, que deve ser acompanhado pela identificação das necessidades desse aluno e facilitação de seu acesso à estrutura do curso (virtual e física). Dentro da dimensão ‘diálogo’, a questão da linguagem e do simples transporte de didáticas presenciais para EaD são problemas a serem superados (FAVERO, 2006). A situação laboral e familiar, a cultura e o próprio perfil demográfico do aluno podem induzir a uma desistência do curso (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2006). Outras questões, como tecnologia utilizada,

preparação do professor e tutor, estrutura dos polos e a organização e planejamento geral do curso – na dimensão estrutural da EaD – também são potenciais causadores de evasão (FAVERO, 2006; ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2006; ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006).

Complementando a divisão em dimensões: na ‘autonomia’, pontos como gerenciamento do tempo, flexibilidade de horário, orientação do professor, acompanhamento do tutor e acesso ao conteúdo, podem se desdobrar em razões para evasão. Maia e Meirelles (2003) consideram a tecnologia utilizada como chave no processo de preservação ou não dos alunos. Nesse contexto, considera-se a questão da adaptação das tecnologias de informação e comunicação como um fator determinante no processo de continuidade do curso.

Xenos et al (2002 apud ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006) classificam as razões que levam à evasão em três categorias, a saber: a) fatores internos relacionados às percepções do aluno e seu lócus de controle – interno-externo; b) fatores relativos ao curso e aos tutores; e, c) fatores relacionados a certas características demográficas dos estudantes, como idade, sexo, estado civil, número de filhos, tipo de trabalho ou profissão, entre outras. Como se pode perceber, dois desses grupos tratam do aluno e um do curso, mostrando a ênfase dada ao estudante como responsável pelo seu aprendizado, ou seja, pela sua formação.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) destacam que as novas tecnologias da informação e comunicação utilizadas nos cursos a distância podem gerar problemas, mas a falta de preparação de materiais específicos para EaD pode ser mais grave, pois iria de encontro aos objetivos educacionais do curso. Além disso, “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”, resulta em cursos “genéricos, imprecisos e hipotéticos” (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI; 2006).

Coelho (2002 apud MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004) destaca como principais possíveis razões para a evasão nos cursos:

- (1) falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- (2) insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar *e-mail*, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc;
- (3) ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor idéias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
- (4) falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EaD não se sinta incluído num sistema educacional.

Concordando com esses estudos, Rovai (2002 apud WALTER, 2006) afirma que para evitar a evasão tem que ser melhorado o suporte afetivo aos alunos, ou seja, essa relação face a face. O sentimento de entrosamento e interação seriam fundamentais para a persistência do aluno no curso a distância, promovendo um sentimento de comunidade e auxiliando o desenvolvimento do pensamento crítico (GHEDINE, TESTA, FREITAS, 2008). Jacobsohn e Fleury (2005) apontam a figura do tutor como motivador para participação do aluno e grande responsável pela construção desse sentimento de grupo. Sendo a tutoria então fundamental para manter o aluno integrado e ativo no curso, diminuindo as barreiras para permanência.

Cavedon, Rech e Cano (2001, p.6) afirmam que “a ambição de pretender alcançar muitos alunos provoca numerosos abandonos”, e que para superar esse fato é necessário rigoroso planejamento. Colocando a responsabilidade da educação na mão de uma equipe especializada, eles concluem que o sucesso dos cursos a distância depende em grande parte do perfil do público-alvo.

Dessa forma, confirma-se que muitas são as razões para evasão nos cursos a distância, sejam elas relativas ao curso em si, ao aluno, ou ainda, à situação em que ambos estão envolvidos. O possível relacionamento entre as questões também não pode ser desprezado, uma vez que é mais provável que a evasão seja causada por um conjunto de fatores que por uma ocorrência isolada. Então, na tentativa de elucidar os motivos que levam à desistência dos alunos, alguns estudos foram feitos e instrumentos construídos, e serão apresentados a seguir.

2.5.1 Alguns instrumentos construídos

A necessidade de serem estudados mais diretamente os cursos a distância, em especial os motivos que levam à evasão, tem relacionamento com a forte expansão dessa modalidade nos últimos anos – principalmente em termos de educação corporativa. Diante desta realidade, os primeiros instrumentos construídos para avaliar os resultados dos cursos a distância no Brasil têm um enfoque mais para a área de treinamento e cursos de educação continuada (cursos de curta duração, extensão e até especialização), e não propriamente para bacharelados e licenciaturas (graduação).

Desta feita, Abbad e Carvalho (2006) apresentam os modelos MAIS e IMPACT como boas opções para avaliar treinamentos a distância. O primeiro se concentra em 5 pontos (insumo, procedimentos, processo, resultados e ambiente) e o segundo, em sete (suporte

organizacional, características do treinamento, características da clientela, reações, aprendizagem, suporte à transferência e impacto). Com a aplicação desses modelos, as autoras puderam concluir que a maior participação dos alunos nos *chats* e ferramentas *online* faz com que eles tenham mais chances de concluir o curso. Cabe ressaltar que os dois modelos têm medidas validadas, ou seja, sofreram um processo de avaliação e testes comprovando que as medidas são válidas para estudo.

Ghedine, Testa e Freitas (2008) adaptaram o modelo de avaliação de treinamento de Kirk Patrick de 1998, que mede a reação, a aprendizagem, o comportamento no cargo e os resultados. Os autores encontraram alguns fatores que devem ser analisados tanto sobre o curso quanto sobre a tecnologia da informação utilizada, a saber: motivação para fazer o curso, acesso, horários, relação tema-trabalho, apoio institucional, comunicação, plataforma ou *software* e o conteúdo. Com o estudo identificaram que a falta de socialização entre os participantes, a falta de acompanhamento e problemas com a tecnologia são fortes razões para evasão. Os autores concluíram que quando os cursos são livres, ou seja, não impostos pela organização, a evasão é menor, ficando em média de 10%, o que atribuem à motivação dos alunos-funcionários para fazer o curso.

Abbad e Zerbini (2008) prepararam a validação da escala “ambiente de estudo e procedimentos de interação” com o intuito de identificar como o ambiente de estudo e os procedimentos instrucionais influenciam na permanência do aluno no curso a distância, tendo por base o modelo MAIS de Borges-Andrade de 2006. O estudo mostrou que há uma relação significativa entre a escala construída e a evasão.

Walter (2006), ao avaliar dois cursos a distância, tenta identificar variáveis preditoras de evasão, concentrando na importância do conhecimento e na necessidade de analisar os resultados dos cursos (treinamentos corporativos). Walter (2006) destaca que o desenho instrucional do curso e o planejamento das interações são fundamentais para controlar a evasão. Partindo dos modelos IMPACT e MAIS, ora apresentados, e do Modelo de avaliação efetiva da Universidade Católica de Brasília, que estuda o perfil do participante, suporte, reação, aprendizagem, transferência individual e de grupo, impacto no desempenho e na instituição, Walter (2006) se propõe a estudar as características da clientela (demografia, lotação, contexto e motivação) com nova divisão: demografia, motivação e situação, combinada a características do curso e comportamentos e atitudes para entender o fenômeno da evasão. A autora conclui que a variável situação explica fortemente a evasão.

Outro estudo importante é o de Almeida (2007), que buscou revalidar o instrumento de Walter (2006), dando ênfase à variável demografia. A autora dividiu em cinco grupos os motivos para evasão: fatores situacionais; falta de apoio acadêmico; problemas com a tecnologia; falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. Para chegar a tais conclusões, Almeida (2007) fez um levantamento das principais pesquisas sobre evasão, considerando tanto estudos nacionais quanto internacionais (adaptado para o quadro 5), apresentando resultados semelhantes entre os estudos e destacando os principais motivos que levam a evasão em cursos a distância.

AUTOR	OBJETO	RESULTADOS/ MOTIVOS
COELHO (2001)	Escola de engenharia da UFMG; Curso de formação continuada de docentes	50% de evasão; falta de tempo; condições de estudo casa e trabalho; falta de organização pessoal; tecnologia; expectativas pessoais com o curso
CARVALHO (2003)	Iniciando um pequeno grande negócio/ Sebrae	50% de evasão; dificuldade no uso de ferramentas da web
ABBAD; ZERBINI (2003)	Cursos a distância pela internet	sem índice; características individuais; estratégias de aprendizagem; reação do tutor
TINTO (1975)	Modelo de estudos de evasão presencial	objetivo de conclusão; comprometimento fora do curso; formação escolar anterior; integração acadêmica; integração social
AMIDANI (2004)	Licenciatura em matemática a distância/ Cederj	formação anterior; método instrucional; necessidades dos alunos; envolvimento social
VARGAS (2004)	Especialização técnica para agentes e assistentes administrativos de uma empresa elétrica	sobrecarga de serviço; distância do local de trabalho para a estrutura de apoio do curso; falta de equipamento adequado; problema de estabilidade da rede e velocidade da internet; falta de informação da importância do curso; desempenho do tutor; falta de domínio tecnológico; desmotivação por problema de saúde; relação gênero; ansiedade nos testes; crenças de aprendizagem; aversão a computador
MAIA; MEIRELLES (2003)	50 instituições de ensino superior no Brasil	tecnologia utilizada; modelo de ensino; sensação de isolamento; AVA; desenho do curso
ALMEIDA (2007)	Curso de especialização em esporte escolar; redação oficial/ Cead/UnB	49% e 47% respectivamente; adequação à tecnologia; situação laboral; problemas de acesso; falta de encontros presenciais; dificuldade com o conteúdo; problemas com prazos; material impresso; demografia; interação baixa
PALLOFF; PRATT (2004)	Modelo de curso eficaz	aluno com acesso à tecnologia (comunica-se, comprometimento, flexível, pensa criticamente); design do curso (currículo, centrado no aluno, acessível, colaborativo, interativo, grupos pequenos, adaptação cultural); tutor (aberto, honesto, responde prontamente, encoraja o aluno, presente); suporte (técnico, estrutura, biblioteca, acadêmico)

(Continua)

AUTOR	OBJETO	RESULTADOS/ MOTIVOS
WALTER (2006)	Mediação e arbitragem; formação de consultores do centro de educação tecnológica escola aberta (MSD)	características da clientela e do curso (demografia, situação, comportamento e atitude)

Quadro 5 - Pesquisas sobre evasão
 Fonte: Almeida (2007) [adaptado]

2.5.2 Índices de evasão em curso a distância

Se por um lado, nenhum curso, independentemente de sua natureza, quer ter (índices elevados de) evasão, por outro lado, é estudando esse problema que se descobrem pontos de melhoria no curso. Considerando ainda que as causas que contribuem para desistência são diversas, o grau de evasão em cada IES também não é constante, e a falta de estudos aprofundados e conclusivos sobre o tema dificulta o desenvolvimento de estratégias de mudança e também a determinação de um índice aceitável de evasão. Loyola (1999), em estudos sobre evasão, traçou um nível aceitável entre 10 e 20%, sem apontar as motivações que levariam a desistência ou abandono do curso. Esse percentual seria para qualquer curso, a distância ou presencial.

Maia e Meirelles (2003), por sua vez, mostram em suas pesquisas que a evasão no curso a distância varia de 1 a 68% dependendo da estrutura do curso, da tecnologia utilizada, da adaptação do aluno, ou ainda, da natureza do curso (graduação, extensão, aperfeiçoamento). Favero e Franco (2008), como panorama geral da EaD, apontam dados em que a evasão fica entre 21 e 62%, a depender de quem certifica o curso (MEC ou instituições privadas), e de 8 a 30% de acordo com o grau de 'presença' nos cursos (apenas *online* ou semipresencial). Comparável com a realidade asiática e europeia, em que a média de evasão em cursos a distância na Ásia é de 50%, e na Europa, de 20 a 30% (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006).

Com tamanha variabilidade, complexa se torna a delimitação de um nível aceitável de evasão. Porém, o Anuário Brasileiro Estatística de Educação Aberta e a Distância (Abraead), com base nos dados coletados até 2006 nos diversos cursos a distância, seja de instituições públicas ou privadas, coloca em 30% o índice aceitável de evasão (ABRAEAD, 2007).

Diante desse parâmetro, analisar o curso-piloto de graduação em Administração da Universidade Aberta do Brasil pode contribuir com algumas respostas, seja por ser um curso único aplicado em universidades diversas, geograficamente espalhadas, ou por apresentar um índice de desistência acima do parâmetro pensado pela ABRAEAD, 42% média de evasão no curso de Administração. Outro ponto importante para o estudo do curso-piloto de Administração é considerar que há universidades dentro do sistema que mantêm índices bem mais baixos. Assim, entender melhor os dados existentes sobre o curso-piloto, tentando levantar razões que levam os alunos a desistir do curso ajudaria a compreender a influência da gestão no processo de permanência dos alunos.

Para tanto, primeiramente será apresentada a Universidade Aberta do Brasil, seguida das particularidades do seu projeto-piloto, o curso de Administração a distância, e das universidades participantes.

3 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Diante do panorama das políticas públicas brasileiras de educação, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) merece especial atenção, não apenas por ser sobre educação a distância, mas principalmente por sua proposta e objetivos. Criada em meio ao Fórum das Estatais pela Educação, no ano de 2005, com a missão de formar professores – objetivo antigo do Governo Federal, com programas como PEC e PROCAP (GATTI, 2008) - a UAB não é uma nova universidade, mas uma nova forma de promoção da educação superior. Sua proposta é a articulação das instituições de ensino superior (IES) existentes, “possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos” (UAB, 2009b). Do mesmo modo, essa integração das IES permitiu o desenvolvimento de objetivos amplos para a UAB:

O objetivo do sistema UAB é desenvolver a modalidade de educação a distância, com a finalidade de **expandir e interiorizar** a oferta de cursos e programas de educação superior no País, além de **ampliar o acesso** à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país.

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

Além disso, pretende-se atingir objetivos sócio-educacionais com a colaboração da União com entes federativos, e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos **pólos de apoio presencial**. (UAB, 2009c) [*grifo nosso*]

O traçar desses objetivos destaca pontos importantes para entender melhor o modelo de educação a distância desenvolvido pela UAB. Apesar do nome, Universidade Aberta, a UAB se enquadra no Modelo Distribuído em Polos, pois, como disposto no seu objetivo, utiliza-se de polos de apoio presencial para o desenvolvimento dos cursos, promovendo encontros presenciais como forma de impulsionar o aluno a se aproximar do curso, gerando identificação entre as partes (ZUIN, 2006); as tecnologias da informação e comunicação também são essenciais, principalmente as que aprimoram a possibilidade de interação entre professor, tutor e aluno. Além da ênfase na ampliação do acesso à educação, o que exige certa estruturação do curso.

Em termos legais, o Decreto nº 5800/2006 dispõe especificamente sobre o Sistema UAB; nele constam os objetivos da UAB, informações gerais sobre o processo de articulação e a forma de seleção das IES. A partir de então, a UAB lançou dois editais de seleção de polos e cursos, ampliando o acesso à educação superior.

Para o desenvolvimento dos cursos, a UAB (2009e) determina a existência de alguns atores, a saber:

- a) Coordenador de curso: administra o curso, coordena a oferta e é responsável pelo contato entre o MEC e os polos.
- b) Coordenador de polo: administra o curso em seu polo, responsável pela manutenção das instalações e contato entre coordenadores de curso e MEC.
- c) Professor especialista: responsável por ministrar aulas, em geral gravadas em DVD ou disponibilizadas em ambiente virtual. Pode tirar dúvidas dos tutores e ficar de plantão, caso necessário.
- d) Professor conteudista: responsável pela elaboração do material didático.
- e) Professor pesquisador: realiza pesquisas para o desenvolvimento do conhecimento, em especial sobre a modalidade a distância, experimentando novas técnicas e instrumentos.
- f) Tutor a distância: “orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.)” (SEED, 2009)
- g) Tutor presencial: “orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial.” (SEED, 2009)

A depender do desenho instrucional do curso ele pode ter todos esses atores em pessoas diferentes, ou combinando funções, por exemplo, o tutor presencial de uma turma pode ser o tutor a distância de outra, ou ainda, o professor especialista pode também ser o conteudista.

Segundo dados da UAB, já são 74 instituições públicas articuladas – entre universidades federais e estaduais e centros tecnológicos – e 557 polos de apoio presencial ativos (UAB, 2009d), 418 cursos e mais de 100 mil alunos matriculados até março de 2009 (COSTA, 2009). Para tanto, ainda no ano de 2005, o curso-piloto de Administração a Distância foi lançado como teste para o sistema UAB. Também conhecido como projeto-piloto, o curso de administração iniciou suas aulas em julho de 2006 e tem sua conclusão prevista para o final de 2010, em um total de 9 períodos letivos. Além do curso-piloto, cursos de licenciaturas em diversas áreas e curso de formação e capacitação para gestores da educação compõem o quadro de cursos oferecidos pela UAB.

Segundo Freitas (2007), o direcionamento do sistema UAB para formação de professores e gestores da rede pública de ensino demonstra uma tentativa de

profissionalização do magistério e incremento da qualidade do ensino, assumindo a responsabilidade pelo ensino superior – movimento contrário ao de 1995 com a privatização do ensino e expansão dos cursos de ensino superior nas instituições privadas (DOURADO, 2008) – orientação explicitada com a subordinação da UAB à CAPES, cujo papel é fomentar a formação de docentes e avaliar os cursos de formação existentes (mestrado e doutorado). A estrutura desenhada para o sistema UAB ainda possibilita a integração de uma base comum para as IES, como um consórcio nos três níveis de governo (ZUIN, 2006).

Zuin (2006) destaca que a UAB tem uma meta otimista para 2011: 30% dos estudantes brasileiros tendo acesso à formação superior, sendo que em 2006 (ano de lançamento da UAB) a realidade era de apenas 10% dos brasileiros nas universidades.

3.1 Projeto-piloto – curso de Administração

A UAB, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e com o Banco do Brasil, deu início ao curso-piloto de Administração a distância, que é resultado das primeiras ações de articulação do Sistema UAB e das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. As instituições de ensino superior/IES têm autonomia para determinar os locais dos polos de suporte presencial, bem como a infraestrutura que será disponibilizada e o sistema de tutoria (responsável pelo acompanhamento do estudante com o intuito de facilitar a interatividade e identificação das dificuldades de aprendizagem); a UAB seleciona e acompanha o sistema e o Banco do Brasil financia o projeto, ao mesmo tempo em que é usuário/cliente do curso, com parte das vagas destinadas a seus funcionários (ZUIN, 2006).

Houve um processo seletivo para preenchimento de vagas, com a divulgação dos resultados em 29 de maio de 2006. A aula inaugural aconteceu no dia 30 de junho de 2006, dando início oficialmente ao projeto-piloto. Apesar da autonomia das IES participantes do projeto-piloto, é a Universidade Federal de Santa Catarina considerada a universidade-referência (apontada como responsável pelo portal do curso-piloto), além de produzir o material didático básico. (UAB, 2008).

A concepção do projeto-piloto foi do curso de graduação a distância em administração para atender principalmente os funcionários do Banco do Brasil, com três mil vagas disponíveis, distribuídas em sete universidades e dezesseis polos de apoio. Para “testar” o Sistema UAB, os Estados participantes seriam: Maranhão, Distrito Federal, Mato Grosso,

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pará e Ceará (UNIVERSIA, 2005). A expectativa era de que o curso começaria com o triplo das vagas iniciais, pois mais oito estados tinham interesse em aderir ao projeto, uma vez que essa adesão foi feita de forma voluntária (UNIVERSIA, 2006). Por sua vez, o curso-piloto iniciou com mais de 10mil vagas, sendo aproximadamente metade delas para a comunidade – depois do termo de ajuste de conduta com o Ministério Público que ampliou o número de vagas para atender a demanda social – e 25 universidades conveniadas, sendo 18 federais e 7 estaduais, e 87 polos de apoio presencial (UFPR,2006; MATIAS-PEREIRA et al., 2007).

O modelo da UAB e do curso-piloto seguiria o do CEDERJ, que, gozando de certa experiência na área poderia ser o responsável pelo desenvolvimento do projeto pedagógico do curso e do material didático. Porém, houve mudança administrativa no CEDERJ e a autonomia do curso-piloto não fazia mais parte do consórcio, assim, a UFSC e a UFRGS se disponibilizaram a assumir o desenvolvimento dos materiais didáticos – que deveriam ser universalizados. E o projeto pedagógico seria feito em conjunto com as IES que aderiram ao projeto (SOARES, 2009).

Com o início do curso de administração a distância, por sua natureza de projeto-piloto e por ser resultado de um processo de articulação entre instituições diversas, foi instaurado um Fórum de Coordenadores, que seria um espaço para troca de informações, experiências, debate, acompanhamento e avaliação do Projeto-Piloto, além de favorecer o contato entre as comissões de gestão do curso (SOARES, 2009). Assim, buscou-se instituir um desenvolvimento coletivo do curso-piloto e o aprimoramento constante, uma vez que era o mesmo curso oferecido por 25 universidades diferentes, sem perder as questões particulares de cada instituição.

A gestão do curso foi pensada a partir do Fórum de Coordenadores, e suas cinco comissões, a saber: pedagógica; editorial; processo e seleção; acompanhamento e avaliação; e convênios, sendo o professor José Matias Pereira o primeiro coordenador do fórum (SOARES, 2009). A preocupação com a articulação dentro do sistema UAB fez com que fosse criado um ambiente virtual de interação, utilizando a plataforma e-ProInfo sob responsabilidade da UFJF (depois transferido para plataforma Moodle, sob responsabilidade da UAB), para contato constante entre os membros, tendo como principais focos a estrutura, o diálogo e a autonomia (COSTA, 2008).

3.1.1 Universidades participantes do projeto-piloto

A partir do conceito global de Aretio (1987), no qual educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação em massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal entre professor e aluno pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e apoio de tutoria, que proporciona a aprendizagem autônoma; e da definição de objetivos, tais como: atender a demanda reprimida; proporcionar a aprendizagem autônoma e ligada à experiência; implantar a educação inovadora e de qualidade; além de fomentar a educação permanente; e reduzir custos (ARETIO, 1990). O projeto-piloto, curso de graduação a distância em administração da Universidade Aberta do Brasil, busca um desenho coeso e consistente que funcione para todas as universidades articuladas, respeitando suas particularidades regionais, culturais e administrativas.

Lançaram editais para processo seletivo de alunos 25 (vinte e cinco) universidades públicas, sendo 18 federais e 7 estaduais, a saber:

IES	SIGLA	IES	SIGLA
Universidade de Brasília	UnB	Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal da Bahia	UFBA	Universidade Federal de Viçosa	UFV
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Universidade Federal do Pará	UFPA
Universidade Federal de Goiás	UFG	Universidade Federal do Paraná	UFPR
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Universidade Federal do Piauí	UFPI
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Universidade Estadual da Paraíba	UEPB
Universidade Federal do Ceará	UFC	Universidade Estadual de Maringá	UEM
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Universidade Estadual de Pernambuco	UEPE
Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT	Universidade Estadual do Ceará	UECE
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	Universidade Estadual do Maranhão	UEMA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Universidade Virtual do Maranhão	UNIVIMA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS		

Quadro 6 - Instituições de ensino superior participantes do curso-piloto

Fonte: UAB (2008b)

Apesar de muitas universidades – cada uma com seu projeto político-pedagógico – o curso-piloto de administração é o mesmo, com “duração de quatro anos, sendo os três primeiros estruturados em base comum, e um ano destinado às diferentes ênfases para o referido curso (a serem definidas pelas instituições ofertantes)” (UAB, 2008b). Porém, a combinação dos elementos básicos que compõem o curso depende da instituição promotora. Alguns desses elementos básicos para o desenvolvimento do curso-piloto, e dos demais cursos da UAB, são:

- a) Material impresso: conhecido como livro-texto, material didático elaborado especificamente para o curso a distância, organizando os conteúdos a serem ministrados, geralmente forma um livro por disciplina.
- b) Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): “local disponibilizado na *internet* que permite a realização de processos de aprendizagem significativa, colaborativa e contextualizada, onde conteúdo e atividades são organizados e disponibilizados aos estudantes pelos professores” (NEAD/UFPR, 2009, p.5), possui ferramentas de comunicação diversas, sendo assíncronas e síncronas.
- c) Polos de apoio presencial: “É um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância, organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais” (UAB, 2008b)
- d) Mídias: CD, DVD, teleconferência, videoconferência e, mais recentemente, *webconference* são ferramentas usuais mais utilizadas como meio de transmissão para permitir interação do aluno com o conteúdo e com os demais atores do curso.
- e) Avaliação: acompanhamento do desempenho do aluno, feita pelo AVA para mensurar sua participação e empenho, e provas realizadas presencialmente.
- f) Guia didático: orientações gerais sobre o curso ou disciplina, o qual apresenta o centro acadêmico, o professor, bem como estrutura, objetivos e obrigações, e explica sucintamente como se desenvolve o curso (ARETIO, 1993).

Como consta nos objetivos da UAB, o uso de tecnologias de comunicação e informação é uma constante, desse modo, sempre há novidades e inovações nas ferramentas de interação na modalidade a distância, contribuindo para o desenvolvimento dos elementos básicos, que passam a agregar componentes, sem perder sua forma.

Contudo, apesar de 25 universidades terem sido selecionadas para dar início ao projeto-piloto, atualmente, apenas 22 estão regulares, encontrando-se UFBA, UEPE e UNIVIMA fora da lista de “ativas” no site da UAB (2009f). A primeira deveria ter iniciado o curso no segundo semestre de 2006, porém, tal não aconteceu; a última não certifica o curso, ficando a UEMA responsável por certificar os alunos concludentes. A UEPE só consta na primeira lista, lançando o edital de seleção, porém não faz mais referência ao curso-piloto nem no seu próprio site (<http://www.ead.upe.br/nead2008>).

3.1.2 Projeto pedagógico do curso-piloto

O projeto pedagógico de um curso é elaborado e atualizado “levando em conta as mudanças técnico-científicas aplicadas ao mundo do trabalho, às transformações no contexto da profissão, às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação” (EYNG; GISI, 2007, p.205). Por meio do projeto pedagógico é possível identificar a intencionalidade da instituição de ensino, o perfil do egresso, o conteúdo total do curso, bem como recursos utilizados, e metas para trabalhar ensino, pesquisa e extensão.

A Resolução nº 4/2005 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2009) discorre sobre as diretrizes gerais do curso de graduação em administração bacharelado, mais precisamente, dita os elementos estruturais do curso, tais como perfil do formando, competências e habilidades, estágio curricular, sistema de avaliação, carga horária das atividades; e ainda destaca a necessidade de conteúdos interdisciplinares e contextualizados. Nesta resolução, os conteúdos são divididos em quatro grupos: de formação básica, comum a vários cursos; de formação profissional, específicos do curso de administração; de estudos quantitativos e suas tecnologias, aplicação de pesquisa e tecnologias para desenvolvimento de procedimentos e estudos da administração; e de formação complementar (MEC, 2009).

O curso-piloto de administração a distância da UAB tem diretrizes gerais para o projeto pedagógico, porém, são respeitadas as particularidades de cada universidade participante. Sendo assim, cada uma delas elaborou seu projeto pedagógico e submeteu-o à aprovação do MEC, obedecidos requisitos básicos, como elementos que deveriam estar presentes: perfil único do egresso, público-alvo e disciplinas que contemplam os três primeiros anos do curso.

As orientações gerais sobre os projetos pedagógicos foram apresentadas no Fórum de Coordenadores da UAB em Florianópolis pela Prof^a Maria Lucia Cavalli Neder da UFMT (2006). Tais orientações colocam a educação a distância como um sistema que engloba orientação acadêmica, material didático, comunicação, gestão e avaliação; os princípios seriam metodológicos, epistemológicos e dinamizadores, concentrados na ‘dialogicidade’, na relação teoria-prática, na autonomia, na interação, na investigação e na inter e transdisciplinaridade. Neder (2006) também apresentou a estrutura curricular do curso, com 3 mil horas, dividido em semestres, mas, sendo modular, um elemento importante é o seminário temático, que ocorre no final do semestre. Composto pelos trabalhos interdisciplinares dos alunos, sua relevância não é apenas científica, mas pedagógica, provocando um grande

encontro presencial entre os alunos das diversas turmas, possibilitando a vivência “universitária”.

O curso de administração a distância, de forma geral, conta com elementos comuns a todos os projetos pedagógicos. Começando com o material impresso, desenvolvido por área de conhecimento e elaborado pelo professor conteudista, o qual deve integrar no texto o conteúdo da disciplina, o ambiente virtual e as videoaulas. Sua elaboração é diferente de um livro comum, pois é adaptado para a realidade da EaD (UFSC, 2006). O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por sua vez, é o lugar de aprendizagem colaborativa entre aluno, professor, tutor, coordenador, permitindo acesso individual. Tem por “objetivo oferecer apoio ao conteúdo impresso permitindo que, no conteúdo *online*, o estudante possa fazer uma leitura hipertextual e multimídia.” (UnB, 2006). No AVA todo o curso é desenhado, utilizando ferramentas assíncronas e síncronas para promover a interação e a aprendizagem, apoiado em uma plataforma *online*, sendo as mais comuns o Moodle e o e-Proinfo – e é nele também que os guias de estudo são disponibilizados.

A EaD também tem momentos presenciais, cujos encontros são feitos nos polos de apoio, acompanhados pelo tutor, tanto para realização das avaliações (provas) quanto para atividades de tutoria (tirar dúvidas, orientar o estudo), e, ainda transmissão de conferências (vídeo, tele e web). As Mídias são elementos essenciais, englobam as teleconferências, videoconferências, CD, DVD, e *webconference*. Os principais conteúdos são aulas ministradas pelos professores, ora gravadas (CD, DVD), ora ao vivo, permitindo maior interatividade entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo. As aulas são transmitidas de uma sala remota e distribuídas (normalmente via satélite ou via *internet*) para os polos. A depender da universidade, é possível a combinação de outros recursos didáticos, tais como: fax, *email*, correio postal, *call center* (0800). A avaliação de aprendizagem é feita de diferentes formas: acompanhamento do percurso do aluno durante o semestre/módulo; qualidade da produção nas atividades no AVA, incluindo a produção escrita exigida; resultado da avaliação presencial (prova); e desempenho no seminário temático (UnB, 2006; UEMA, 2007).

No projeto pedagógico ainda é descrita a estrutura de apoio, as atribuições de cada ator, ementário e estrutura curricular, processo seletivo, contexto do curso, público-alvo, perfil do egresso/perfil do administrador. O público-alvo, como destacado anteriormente, é composto por egressos do segundo grau (comunidade) e funcionários do Banco do Brasil.

3.1.2.1 Perfil do egresso

O perfil do egresso, ou o perfil do profissional que se pretende formar, evidencia a vocação do curso. O projeto-piloto pretende formar administradores como “agentes de mudança, sobretudo no processo de desenvolvimento socioeconômico do país” (UnB, 2006, p.7). Os objetivos quanto à formação desse egresso é comum às universidades, e, numa orientação única do curso-piloto, os objetivos gerais são (UEMA, 2007, p. 11):

Formar agentes de mudança que sejam capazes de se configurar como catalizadores no processo de desenvolvimento socioeconômico;
Proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da capacidade de absorção de novos conhecimentos pelos alunos;
Possibilitar conhecimento teórico e prático para uma visão estratégica dos negócios, tendo sempre como referência o compromisso ético de construção de uma sociedade mais justa.

Os objetivos específicos são relativos a áreas da administração, tais como: campo organizacional, no qual o egresso deve promover o equilíbrio entre interesses das organizações e dos funcionários; área financeira, o aluno deve desenvolver capacidade de análise da situação para avaliar riscos; área de produção, ele conseguirá desenvolver sistemas de produção e verificar sua viabilidade; área de estudos governamentais, o interesse é na formação e desenvolvimento do Estado; e, na iniciativa privada, na qual a capacidade administrativa deve responder tanto em pequenos, médios ou grandes empreendimentos (UEMA, 2007; UFSC, 2006; UnB, 2006). Esse egresso deverá ter uma formação ética, humanística, técnica e científica (UFC, 2006).

3.1.3 Parcerias e financiamento

O curso-piloto de administração da UAB funciona em parceria com as Universidades, o MEC/SEED e com o Banco do Brasil, este como seu principal financiador. A forma de financiamento do curso pelo MEC depende da natureza da IES, ou seja, as federais recebem um valor específico para educação a distância e as estaduais têm uma dependência maior do governo do estado (SOARES, 2009). Com o advento da Nova Capes, principalmente por ter integrado a UAB, a relação de financiamento entre as IES ficou mais equilibrada, uma vez que o pagamento das bolsas dos profissionais (tutores, professores, coordenadores) ficou sob a responsabilidade da UAB, ou melhor, do programa de formação de docentes da Capes, em conjunto com o FNDE (FREITAS, 2007).

A UAB é um sistema que integra universidades, governo federal, estadual e municipal e empresas. Por governo entende-se Ministério da Educação que, através da SEED e da CAPES, coordena e administra a UAB. As empresas, no projeto-piloto, são representadas pelo Banco do Brasil (dentro do Fórum das Estatais para Educação), grande incentivador do projeto. As universidades efetivamente detêm o curso, fazendo a gestão e implementação por todo o Brasil, bem como o desenvolvimento dos materiais didáticos e aperfeiçoamento das tecnologias para educação. A esfera estadual e municipal auxiliam na implementação do curso, disponibilizando estrutura física para montagem dos polos de apoio, pessoas qualificadas para tutoria (pagamento), e contribuindo, com seu apoio, para a aceitação da metodologia a distância nos municípios mais afastados dos centros de ensino tradicional (ZUIN, 2006).

4 METODOLOGIA

A estrutura metodológica deve ser construída e detalhada para que se entenda como o trabalho foi desenvolvido e como se pretende alcançar os objetivos traçados (VIEIRA; ZOUAIN, 2004). Dessa forma, segue a descrição da metodologia contendo tipo de pesquisa, instrumentos para coleta de dados, procedimentos de coleta, população, amostra e forma de análise dos dados encontrados, bem como as limitações do estudo.

Para tanto, classifica-se a pesquisa quanto à natureza, quanto à abordagem e quanto ao objetivo, e em seguida, os procedimentos técnicos são apresentados. Iniciada com uma pesquisa bibliográfica em periódicos disponíveis *online*, usando filtro por palavras-chave, e em demais produções de autores reconhecidos na área de EaD. E então, a pesquisa documental nos arquivos do curso-piloto de Administração, consultando os endereços eletrônicos (sites) da UAB, tanto do MEC quanto da CAPES, e o ambiente virtual de interação dos coordenadores do projeto-piloto, onde se encontram documentos gerais sobre o curso, desde seu início. Tendo acesso a pesquisas sobre o piloto, feitas em momentos diferentes do curso – ainda em andamento – procedeu-se a uma análise em dados secundários que tratam do contingente de alunos, da gestão do curso, dos dados de evasão e da satisfação do aluno. As pesquisas revelaram variáveis de análise diferentes, combinadas para entender o projeto-piloto de forma global, mas que permite pouca comparação entre elas.

Após o estudo documental e secundário sobre o curso, partiu-se para um levantamento da percepção dos coordenadores a respeito da gestão do curso-piloto, identificando o tratamento dado à evasão. Assim, construiu-se um instrumento para ser aplicado com os alunos, no intuito de entender melhor a evasão sob a ótica do aluno desistente. Tal instrumento foi preparado para validação e será apresentado mais adiante. Com a consolidação dos dados da entrevista com os coordenadores, e demais dados levantados e analisados sobre o curso, é possível identificar razões que levam à evasão do curso de administração a distância – projeto-piloto da UAB – a partir de um enfoque sobre gestão.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa, quanto a sua natureza, é aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos (*evasão no curso-piloto*). Envolve verdades e interesses locais (*de cada universidade participante*).” (SILVA;

MENEZES, 2001, p. 20). Quanto à abordagem do problema é qualitativa, pois busca entender o fenômeno a partir da perspectiva do sujeito do estudo, analisando as informações obtidas com o levantamento feito junto aos coordenadores e demais dados da pesquisa documental e análise secundária. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem como características principais: o ambiente natural como fonte de dados; o pesquisador como peça-chave; a abordagem descritiva; a perspectiva do participante como essencial; e o enfoque normalmente é indutivo. Dessa forma, essa pesquisa se desenvolve no ambiente da UAB, com o pesquisador acompanhando todo o processo de pesquisa e análise dos dados. Busca-se entender a percepção do gestor sobre o fenômeno da evasão de forma descritiva, saindo dos dados particulares para possíveis generalizações. Há elementos de uma abordagem quantitativa, ao pensar na construção do instrumento a ser validado, considerando sua forma de análise de dados – ao estudar o fenômeno com base em análises estatísticas.

Quanto a seu objetivo, a pesquisa é descritiva, uma vez que “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário ou observação sistemática” (SILVA; MENEZES, 2001). Ou seja, estudar o curso-piloto de administração e descrever suas características, bem como levantar as possíveis relações entre o modelo de gestão e as possíveis razões para evasão, tendo como base procedimentos de levantamento de dados. Considerando a abordagem de Gil (2009), a pesquisa tem como procedimentos técnicos, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, pesquisa de levantamento de dados e pesquisa em dados secundários.

4.1.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é essencial para a construção do referencial teórico, pois “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2009, p.45). Com o tema central relativamente novo, educação a distância, a pesquisa bibliográfica se concentrou em artigos científicos, em sua maioria disponibilizados em forma digital por periódicos avaliados pelo QualisCapes entre A1 e B4, procurando-se referências tanto na área de administração quanto de educação e psicologia. Considerando o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, buscou-se nas teorias de Michael Moore (2007; 1986), Otto Peters (1967, 2001), Garrison

(2000), Keegan (2003) e Aretio (1987; 1990; 1993) entender o princípio, as teorias fundadoras.

A seleção de artigos tem forte vertente nacional, uma vez que se estuda a Universidade Aberta do Brasil, mais precisamente a evasão em seu curso-piloto. Dessa forma, foram escolhidas as seguintes palavras-chave: “educação a distância”, “evasão” e “universidade aberta”. A partir deste filtro, as principais plataformas utilizadas foram: Scielo e base de dados de periódicos da Capes. Com esta primeira análise, 14 periódicos de administração, 14 de educação e 5 de psicologia apresentaram um total de 114 artigos com essas palavras-chave. Após uma segunda análise, foram selecionados 56 textos de 27 periódicos diferentes, que apresentaram um relacionamento relevante com a temática – sendo apenas dois periódicos internacionais (APÊNDICE A).

4.1.2 Pesquisa documental

No âmbito do Ambiente Virtual de Interação do Curso de Administração a Distância da UAB, documentos importantes para compreender detalhes do curso-piloto estão disponíveis. De acordo com Godoy (1995b, p. 21), “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas [...] os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados”. Assim sendo, os documentos aqui explorados são principalmente atas de reunião e resumos dos Fóruns de Coordenadores no período de 2005 a 2010 (Quadro 7).

Documento	Data	Local	Assunto Principal
Ata reunião	13/10/2005	Brasília	1ª reunião; tratar sobre o projeto do curso-piloto; orçamento para o projeto liberado pelo FNDE; proposta formal do BB para o curso de administração; tramitação da UAB na Casa Civil; saída do CEDERJ do curso; universalização dos conteúdos didáticos; curso de instrumentalização em EaD para os atores.
Ata reunião	31/10/2005	Florianópolis	Continuidade da primeira reunião; orçamento para preparação do material didático do primeiro ano do curso; definição do modo de operação do curso; análise da minuta do termo de convênio entre universidades, MEC e BB.
Ata reunião	10/5/2006	Brasília	Coordenação do projeto-piloto, com criação de um fórum presidido pelo prof. Matias Pereira; edital para dar visibilidade; preocupação com a pouca participação dos alunos do BB; defesa de um padrão de qualidade no curso para boa avaliação.
Ata reunião	19/5/2006	Brasília	Efetivação do Fórum de Coordenadores do curso-piloto com 5 comissões; apresentação do Ambiente virtual de interação dos coordenadores; processo seletivo; convênio com o BB.
Ata reunião	8/6/2006	Brasília	Instrumentos legais do convênio entre BB e IES sem interferência do MEC; participação no AVI; marcação da aula inaugural para 30/06/2006; ajuste das vagas aos candidatos; abordagem pedagógica do curso-piloto.

Documento	Data	Local	Assunto Principal
Apresentações no Fórum	09 - 11/10/2006	Florianópolis	1ª pesquisa de gestão do curso-piloto; aspectos do seminário temático; orientação geral para desenvolvimento do projeto pedagógico do curso; formulários de avaliação; material didático.
Resumo Fórum	13 - 15/7/2007	Brasília	Nova coordenação colegiada do Fórum; realização de pesquisa sobre gestão do curso-piloto; elementos básicos para avaliação do curso; definição de uma agenda pedagógica; definição da situação de desligamento do aluno; aspectos da tutoria.
Resumo Fórum	16 - 17/8/2007	São Luís	Ampliação da produção de material didático; apresentação de custos com material didático e encontros presenciais; proposta para revista eletrônica do curso; elaboração de regulamentação para transferência entre IES; relatos de experiências.
Resumo Fórum	05 - 7/11/2007	Campo Grande	Palestras de neurodidática; proposta para pesquisa sobre evasão do curso; exposição sobre pesquisa de estilos de aprendizagem; datas dos fóruns de 2008; legislação de bolsas para o curso.
Apresentações no Fórum	6 - 8/12/2007	Maceió	Pesquisa sobre os polos de apoio; orientações sobre o conteúdo dos materiais impressos; redefinição das comissões do Fórum; determinação de cronograma para seminários, estágio supervisionado e formação continuada dos tutores.
Resumo Fórum	26 - 28/2/2008	Uberlândia	Continuidade da oferta do curso de Administração no sistema UAB; pagamento de bolsas; abertura de editais UAB para polos de apoio; vagas para professores de EaD; aprovação do orçamento; preocupação com a evasão no curso; criação de novas comissões para atender a UAB geral; incentivo a pesquisas sobre o curso-piloto.
Apresentações no Fórum	4 - 6/6/2008	Salvador	Realização de encontro de estudantes do curso paralelo ao Fórum de Coordenadores; pesquisa sobre aprovação e reprovação de estudantes na UNEB; situação dos polos de apoio.
Resumo Fórum	10 - 12/9/2008	Campina Grande	4ª pesquisa do BB sobre o piloto, preocupação com o índice de evasão; apresentação de projetos pedagógicos de novos cursos de especialização; apresentação de indicadores de qualidade de um curso a distância; definição da continuidade ou não das ações do curso.
Resumo Fórum	24 - 26/11/2008	Maringá	Mudança no formato de gestão do fórum; regimento do Fórum de Coordenadores; apresentação de novo programa de formação de administradores públicos; canalização de recursos de EaD para outros fins; desenho de formulário para pesquisa com alunos; apresentação do BB sobre número de evadidos.
Resumo Fórum	18 - 20/3/2009	Maceió	Problemas na qualidade da oferta do curso; apresentação sobre os números da UAB; retrospectiva do curso-piloto e da UAB; esclarecimentos sobre o reconhecimento do curso; destaque de pontos críticos e da tríade da EaD (estrutura, diálogo e autonomia); problema na remuneração de tutores; questões sobre o TCC.
Resumo Fórum	01- 03/07/2009	Cuiabá	Qualidade e institucionalização da EaD; avaliação de aprendizagem; novas demandas sem tempo de refletir o piloto; ead resultado de processo coletivo; reconhecimento do curso; parceria com CFA; regulamentos de estágio supervisionado e TCC; produção do material didático - dificuldades e melhorias; mestrado em adm. pública; palestra sobre evasão; primeiro encontro de tutores e orientadores; cartas das IES estaduais e federais.
Resumo Fórum	11 - 15/11/2009	Natal	Institucionalização na UFRN; projeto de extensão na EaD; TCC e estágio; Encerramento do curso e alunos não concludentes; Avaliação; Mestrado a distância; PNAP.

Documento	Data	Local	Assunto Principal
Ata Fórum	25 e 26/03/2010	Vitória	Institucionalização na UFES; prestação de contas da comissão editorial; formatura; disciplina tópicos emergentes; financiamento alunos não concludentes; reconhecimento do curso; avaliação; PNAP.

Quadro 7 - Relação de documentos analisados

Fonte: *próprio autor*

4.1.3 Levantamento de dados

Pesquisa de levantamento de dados ou *survey* é feita diretamente com as pessoas que se quer estudar, ou seja, com o público-alvo da pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001). “Pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa predeterminado” (FREITAS et al., 2000, p. 105). Freitas et al (2001) destacam que o *survey* é indicado quando se quer saber opiniões e motivações, quando o fenômeno é estudado no ambiente natural, ou ainda, quando o objeto de interesse acontece no presente ou no passado.

Seu propósito pode ser descritivo, como afirmam Pinsonneaut e Kraemer (1993 apud FREITAS et al, 2000), ao querer identificar situações, eventos e opiniões de uma população; e entender a distribuição de determinado fenômeno. Dessa forma, teria o intuito de verificar se a percepção dos fatos está de acordo com a realidade.

Neste trabalho, sugere-se a construção de um instrumento para se aplicar o *survey* de maneira interseccional ou de corte transversal, o que significa que a coleta de dados é feita em um só momento, em certo período de tempo e de determinada amostra para descrever a população pretendida (BABBIE, 1999). Como instrumento de coleta de dados, o questionário *online* distribuído por *email* foi construído e será detalhado no ponto “instrumento construído” (4.3.1). A opção por um questionário eletrônico veio da comparação feita por Simsek (1999) entre tipos de *surveys*, na qual o questionário por *email* tem custos menores, a coleta de dados é mais rápida, a taxa de resposta é moderada, há flexibilidade de tempo e de espaço. Além desses benefícios, essa modalidade de entrega/aplicação do instrumento combina com o objeto de estudo (curso de administração a distância).

O questionário eletrônico é desenvolvido para ser autorrespondido. Ao recebê-lo por *email* – acompanhado de uma carta de apresentação – os participantes (alunos) responderão as perguntas majoritariamente fechadas, divididas em seis grupos, sobre: informações do curso; participação; circunstâncias (envolvendo essa primeira parte as

dimensões estrutura, diálogo e autonomia); momento atual; momento do curso; e dados gerais (perguntas mais relacionadas ao ambiente e ao uso de *internet*). O uso da escala *Likert* de cinco pontos está presente na primeira parte das perguntas. Essas respostas serão enviadas automaticamente para o pesquisador, mantendo o anonimato dos participantes. Depois de consolidados, os dados serão transportados para um programa, no qual serão tratados de forma científica (detalhado no ponto 4.4 análise).

Paralela à construção do instrumento a ser aplicado aos alunos, um questionário estruturado de perguntas abertas foi enviado para os coordenadores do curso de administração a distância de cada universidade participante. Esse questionário tem o objetivo de conhecer um pouco sobre a gestão do curso-piloto nas universidades e perceber se há alguma diferença significativa no que diz respeito ao aluno e à própria gestão. Os dados oriundos da pesquisa documental e da análise de dados secundários são combinados às informações desse levantamento, permitindo uma análise mais profunda da gestão do curso.

4.1.4 Análise de dados secundários

Dados secundários são aqueles já pesquisados e tratados anteriormente, diferenciados da pesquisa bibliográfica ou documental pela natureza do objeto; não são textos, livros, artigos ou documentos, e sim pesquisas publicadas e dados já tratados.

Pesquisa	Público	Data	Instrumento	Objetivo
1ª Pesquisa Nacional sobre a Gestão do Curso-piloto	22 IES	out/nov 2006	Questionário	Ampliar o conhecimento sobre a gestão e implementação do curso-piloto
2ª Pesquisa Nacional sobre a Gestão do Curso-piloto	18 IES	1º sem. 2007	Questionário	Acompanhar as informações do curso e comparar com os dados da 1ª pesquisa.
Razões de aprovação e reprovação de um aluno de EaD	238 alunos	1º sem. 2008.	Questionário	Identificar junto aos alunos as motivações para aprovação ou não; propor soluções gerenciais para reverter o quadro.
Pesquisa de opinião do Curso-Piloto UAB	alunos de 12 IES	2º sem. 2008	Questionário	Saber como os alunos avaliam o curso
4ª Pesquisa BB sobre o Curso-Piloto*	373 alunos - funcionários	jul/ago 2008	Entrevista por telefone	Visão geral dos alunos do BB sobre o curso; levantar dados atualizados de evasão

* pesquisa realizada pelo Banco do Brasil, fortemente criticada por algumas universidades do projeto.

Quadro 8 - Pesquisas analisadas

Fonte: *próprio autor*

As pesquisas que compõem essa análise são as realizadas sobre o curso de administração a distância e disponibilizadas no Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil (ATUAB), geralmente aplicadas por uma das universidades participantes ou por seus coordenadores.

A partir dos dados apresentados nessas pesquisas, é possível traçar um panorama geral sobre a evasão no curso a distância e levantar algumas razões para o desenvolvimento deste fenômeno. Essas informações colaboram com a objetividade do questionário com os coordenadores e com a construção do instrumento a ser aplicado.

4.2 População e amostra

A pesquisa busca entender a evasão no curso-piloto a partir de um enfoque sobre a gestão do curso. Dessa forma, o universo da pesquisa é formado pelos coordenadores de curso e suas equipes. Mas, como um dos objetivos é a construção de um instrumento para viabilizar o *survey* com os alunos evadidos, considerar-se-á o universo de alunos matriculados no curso em seu primeiro módulo (agosto de 2006) para efeito do processo de validação do questionário.

Como unidade amostral do questionário, os coordenadores de curso cadastrados no ATUAB – 25 inicialmente – porém, com apenas 22 universidades ativas no sistema, a população é de 22 coordenadores. E para a validação do instrumento, apenas os alunos que ingressaram no curso de administração a distância da UAB e não estão mais acompanhando o curso, ou seja, os evadidos. Cabe ressaltar que o curso-piloto tem dois grupos de alunos: os funcionários do Banco do Brasil e a Demanda Social, alunos da comunidade como um todo. De acordo com a 1ª Pesquisa Nacional sobre a Gestão do curso-piloto (MATIAS-PEREIRA et al., 2006), o curso teve início com 10.445 matriculados. Considerando a média de 43% de evasão, a população que se pretende estudar com o *survey* é de 4491 alunos, aproximadamente.

Lembrando que o levantamento deverá ser feito com alunos evadidos ou em situação de evasão, de acordo com o conceito adotado no estudo, evasão é entendida como a desistência definitiva do curso e situação de evasão como o afastamento temporário. O critério principal é ter cursado pelo menos o primeiro período, ou seja, aqueles que se matricularam mas não iniciaram o curso não deverão participar. Saber à qual universidade o aluno está vinculado é importante, pois há diferença significativa no índice de evasão do curso

entre as universidades, assim, a amostra deve ser representativa do número de alunos por IES (proporcionalmente). O índice de evasão de cada universidade serve de balizador para a verificação da amostra.

Entretanto, a amostra para os coordenadores deve ser composta por pelo menos uma universidade de cada região do país, e atender a 30% da população. Dessa forma, pretende-se um mínimo de retorno de 7 IES, e considerando que a região norte foi atendida pela Universidade de Brasília dentro do projeto, então esta universidade representa duas regiões.

4.2.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa tem dois grupos de participantes: alunos e gestores IES. Os alunos são os evadidos e, nesse momento da pesquisa, será feita apenas a aplicação ‘teste’ do instrumento construído com um número limitado de participantes. As IES são as instituições de ensino superior, as universidades, que participam do curso-piloto, considerando apenas as “ativas” no site da UAB, pois são elas que participam do Fórum de Coordenadores do Curso-Piloto. Assim, cada IES é representada na pesquisa por um coordenador.

Os alunos participantes foram abordados por *email*. Esse contato foi fornecido pelo próprio coordenador do curso. Os alunos foram selecionados de acordo com a definição da amostra para compor um grupo-teste e ajudar na avaliação dos itens (análise semântica).

O contato com os coordenadores do curso-piloto foi disponibilizado pela própria UAB, em um arquivo consolidado; são vinte e duas pessoas cadastradas, cada uma responsável por uma universidade. Assim, todos os coordenadores de curso foram convidados a participar da pesquisa via *email*, recebendo o questionário e uma carta de apresentação e instruções, bem como o contato para esclarecimento de dúvidas.

4.2.2 Dados da amostra

A amostra será representativa, tendo em vista a confiabilidade e validade da pesquisa. Para Babbie (1999), a validade da medição está relacionada ao grau em que o dado empírico reflete a realidade, e pode ser aparente, preditiva ou relacionada a critérios de conteúdo ou de construção do instrumento de coleta; e a confiabilidade, por sua vez, diz respeito à relevância e consistência dos dados coletados.

Essa amostra será não probabilística por quotas. É não probabilística porque não se conhece a probabilidade real de os elementos serem selecionados (a pesquisa foi enviada a todos), e por quotas ao depender da intervenção do pesquisador para obter uma representação mais fiel da população estudada (pelo menos um representante de cada região), determinando as variáveis que delimitam o grupo e a proporção que esse deve representar do todo pesquisado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para determinação do tamanho da amostra em uma pesquisa qualitativa, Vieira e Zouain (2004) destacam que para serem conhecidas percepções e opiniões, a amostra representativa nem sempre é a estatisticamente significativa e obedece a cálculos tradicionais, mas necessita de sustentação teórica que a fundamente. Fink (1995, p.34 apud FREITAS et al, 2000, p. 107) diz que o tamanho da amostra “se refere ao número de respondentes necessários para que os resultados obtidos sejam precisos e confiáveis, e que o aumento do tamanho da amostra diminui o erro. Naturalmente, essa tendência tem limites.” De forma complementar, Freitas et al. (2000) dizem que o tamanho da amostra deve considerar: nível de confiança (usualmente 95%); erro permitido (entre 3 e 5% para pesquisas sociais); proporção de manifestação da variável foco; e limite do universo, se finito ou infinito.

Considerando o universo finito e uma população pequena – 22 elementos – estabeleceu-se a taxa de 30% de retorno do questionário como aceitável, desde que tivesse representatividade de todas as regiões brasileiras. Assim, a taxa de retorno obtida foi de aproximadamente 37% (trinta e sete por cento), com oito universidades respondendo todas as questões propostas. E representam todas as regiões, lembrando que a região norte no projeto-piloto ficou sob a responsabilidade da Universidade de Brasília, não tendo nenhuma outra universidade local. As instituições que participaram do questionário foram: Universidade Estadual do Maranhão; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Lavras; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e, Universidade de Brasília.

Para a validação do instrumento, o tamanho da amostra e os dados serão um segundo passo, uma vez que a proposta não é sua aplicação, mas sim o início da sua construção. O processo de validação não depende unicamente da amostra, mas também da sua própria consistência e aplicação. Para tanto o questionário, antes de aplicado propriamente, passará por uma avaliação-teste em um grupo determinado (características similares ao público-alvo), com o intuito de verificar seu entendimento pelo público-alvo, evitando

descartes futuros por não compreensão ou preenchimento errado. O questionário ainda deverá passar por uma avaliação teórica (PASQUALI, 1999), na qual professores (para essa pesquisa serão três) da área de conhecimento analisam as questões e suas relações com o problema de pesquisa, a fim de verificar a coerência e a capacidade de investigação do instrumento (FREITAS et al, 2000; SILVA; MENEZES, 2001).

4.3 Procedimento de coleta de dados

Para coleta de dados, usualmente se faz uso das técnicas de interrogação, sendo a entrevista e o questionário bons exemplos (GIL, 2009). Utilizou-se um questionário estruturado aplicado por correio eletrônico (*email*) com os coordenadores do curso-piloto, acompanhado de uma carta explicando seu conteúdo e seus objetivos. Da mesma forma, um questionário foi construído para se estudar o aluno desistente do curso. Esses dois instrumentos serão apresentados a seguir.

4.3.1 Questionário *online*

Segundo Gil (2009, p.117), o questionário deve considerar “duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas.” Destacando que esse questionário foi construído para entender melhor a gestão do curso-piloto, bem como sua estruturação, a partir das universidades participantes do projeto, a especificação dos dados está diretamente relacionada às dimensões da EaD que se tem como parâmetro de análise.

Assim sendo, o questionário começa com a identificação do respondente, pedindo nome, formação, função anterior e início da função de coordenador do curso-piloto. Com isso, pretende-se conhecer um pouco sobre o coordenador, tanto em termos acadêmicos quanto sobre o exercício da função.

Após a identificação, a estrutura do questionário é dividido em 3 etapas, com um total de 19 perguntas. A primeira etapa indaga sobre a estrutura oferecida e a tecnologia utilizada, a segunda diz respeito unicamente ao aluno e a terceira, sobre tutores e professores.

Quanto à estrutura e tecnologia buscou-se entender como é a vinculação do curso dentro da universidade: se há polos de apoio presencial e como eles são estruturados fisicamente; qual é a plataforma de aprendizagem utilizada; como é trabalhado o material

didático e o planejamento das aulas; que tipo de ação é tomada para evitar a evasão no curso; e, por fim, conhecer a experiência em educação a distância, anterior ao curso.

Sobre os alunos, as perguntas se concentraram nas atividades de resgate dos alunos (critério de seleção e desenvolvimento do ‘repercurso’): em como se trabalha a integração social ou a permanência do aluno no curso; a política de transferência e desistência; e, ainda, a quantidade de alunos que iniciaram o curso no segundo semestre de 2006 e o quantitativo dos matriculados em 2009, para que seja calculada a evasão no período. É importante destacar que esse cálculo direto é possível porque o curso-piloto só tem uma entrada e é de turma única, ou seja, todos começaram em agosto de 2006 e deveriam terminar em dezembro de 2010.

A última etapa do questionário, ‘sobre professores e tutores’, foi mais curta, porém com informações importantes. Pretendeu-se identificar como é o processo de seleção e contratação de professores e tutores; se há preferência para membros da instituição; qual é a disponibilidade desses professores – como eles fazem o atendimento ao aluno; tipo de tutoria adotado (presencial, a distância, misto); e o controle da avaliação dos alunos, tanto em termos de atividades virtuais quanto nas avaliações presenciais.

O questionário (APÊNDICE B) foi enviado para as vinte e duas instituições participantes do projeto, porém foi respondida por apenas oito. As demais justificaram-se com falta de tempo para responder, mudança na gestão do curso e, ainda, o não recebimento do email na época.

4.3.2 Etapas iniciais do processo de construção do instrumento

A construção de um novo instrumento para levantar informações sobre um curso a distância, mais precisamente o fenômeno da evasão, se fez necessária por utilizar um embasamento teórico diferente, com quatro dimensões distintas para se entender a educação a distância: estrutura, diálogo, autonomia e situação.

A fundamentação teórica apresenta a análise da educação a distância por meio de três dimensões: estrutura, diálogo e autonomia (PETERS, 2001; MOORE; KEARSLEY, 2007; KEEGAN, 1993). Porém, os estudos sobre evasão feitos por Walter (2006) e Almeida (2007) apresentaram uma dimensão nova, dimensão situação, que trata do contexto no qual o aluno está inserido, bem como de seus dados demográficos para explicar esse fenômeno.

Sendo assim, os itens do questionário foram desenvolvidos pensando nessas dimensões; e separados em seis etapas distintas para melhor entendimento do respondente.

Para a validação do instrumento, Pasquali (1999) elenca algumas etapas essenciais, como: a *fundamentação teórica*, trabalhando as dimensões ou fatores que serão estudados e os conceitos; a *construção do instrumento*, discriminando a operacionalização, os itens e a análise teórica e semântica; e a *validação propriamente dita*, com o planejamento da aplicação, o levantamento de dados, a análise empírica, a análise fatorial e de consistência interna. O objetivo desse trabalho é construir o instrumento, baseado nas duas primeiras etapas, e prepará-lo para validação.

As dimensões a serem estudadas receberam duas definições: a definição literal (D.L), que será empregada como o termo o é normalmente; e a definição operacional (D.O), como o termo será aplicado. Essa divisão se dá para evitar a confusão conceitual e evidenciar como a dimensão é estudada (BABBIE, 1998):

- a) **Estrutura:** D.L: "organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo [...] organização das partes [...] aquilo que dá sustentação". D.O: forma planejada e regulamentada do curso, maneira como ele é organizado, conduzido e constituído.
- b) **Diálogo:** D.L: "fala em que há interação entre dois ou mais indivíduos [...] obra em forma de conversação com fins expositivos, explanatórios ou didáticos." D.O: forma de interação/conversação positiva entre professor, aluno e conteúdo, proporcionando um equilíbrio entre falar, pensar e agir.
- c) **Autonomia:** D.L: "capacidade de se autogovernar [...] direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, regida por um poder central" D.O: emancipação pedagógica e autodeterminação do estudante, mede o grau de dependência, responsabilidade e autossuficiência do estudante.
- d) **Situação:** D.L: "combinação ou concorrência de acontecimentos ou circunstâncias num dado momento [...] estado ou condição de caráter econômico, profissional, social, afetivo etc." D.O: circunstância de vida do aluno dentro do contexto em que está inserido.

Descrita a maneira de operacionalizar a pesquisa, parte-se então para a construção dos itens. Pasquali (1999) define doze critérios para construção de itens (parâmetros a serem estudados), sendo dois para o conjunto de itens e os outros para criação de cada item separadamente. O primeiro é o *critério comportamental*, deve expressar uma ação clara e precisa; seguido do *critério da objetividade*, permitir uma única resposta ou a concordância com os valores; o terceiro é o *critério da simplicidade*, "deve expressar uma única idéia"

(PASQUALI, 1999, p.49); depois o *critério da clareza*, a redação do item não pode ser confusa, deve ser direta e afirmativa; o quinto, *critério da relevância* diz respeito à importância do item para entender a dimensão, atendo-se à sua definição; o sexto está bem relacionado ao anterior, *critério da precisão*, diz que o item deve se referir apenas a uma dimensão ou fator; o critério seguinte é o da *variedade*, devem variar os termos da linguagem e as escalas favoráveis e desfavoráveis no intuito de tornar a leitura atrativa; o oitavo, *critério da modalidade*, destaca a importância de não utilizar apenas extremos, ou seja, deve existir uma escala de respostas; o nono é o *critério da tipicidade*, que consiste em descrever os itens de acordo com a variável a ser medida, concordando sujeito e seus atributos; o último critério individual é o *critério da credibilidade*, a formulação do item deve expressar sua importância, e, de forma alguma, parecer irrelevante ou sem propósito. Os critérios para o conjunto de itens chamam-se, respectivamente, *critério da amplitude e do equilíbrio*, e dizem respeito à cobertura da dimensão como um todo e da proporção entre as etapas.

Observando os critérios acima e considerando a natureza das dimensões a serem estudadas e o público-alvo do questionário, foram desenvolvidos 12 itens para cada fator. Esses itens foram dispostos de maneira aleatória e submetidos à análise teórica. De acordo com Pasquali (1997, p.95), “esta análise é feita por juízes e visa estabelecer a compreensão dos itens (análise semântica) e a pertinência dos mesmos ao atributo que pretende medir. Esta última é, às vezes, chamada de análise de conteúdo.”

Na análise de conteúdo os juízes são estudiosos da área, pois precisam ser capazes de avaliar se os itens realmente têm relação com o que vai ser medido; a concordância entre eles deve ser de aproximadamente 80%, o que significa que o item ou conjunto deles é pertinente à dimensão (PASQUALI, 1999). Para o instrumento em apreço, o convite para atuar como juiz foi enviado a três professores, porém um não respondeu em tempo. Assim, considerou-se a análise dos dois, comparando com o que foi pensado para o trabalho.

Foram 48 itens julgados (APÊNDICE C): o primeiro juiz concordou com 83% da classificação feita pelo autor, o segundo com 87%. Porém, em uma comparação entre os juízes a concordância foi de 77%, sendo que em 3 destes itens o não entendimento pode ter sido causado pela compreensão diferente de uma das dimensões. Esses três itens tiveram sua redação modificada, e devem ser submetidos novamente aos juízes no momento da continuação da validação do instrumento.

“A análise semântica tem como objetivo precípua verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina”

(PASQUALI, 1999, p.52). Para tanto, fez-se uma aplicação-teste com elementos da população-alvo, e enviados 50 questionários para um grupo de alunos evadidos e regulares de 3 universidades diferentes. Destes, 38 retornaram e 7 foram descartados por estarem incompletos. Assim, a aplicação-teste, para medir o grau de compreensão dos itens, foi feita com 31 alunos. O questionário (APÊNDICE 4) ficou hospedado no servidor da Universidade Estadual do Maranhão, e foi desenhado dentro de um programa para criação de *surveys*: LimeSurvey. As respostas ficam gravadas no próprio sistema, que preserva o anonimato dos participantes, e podem ser exportadas para programas de análise estatística.

4.4 Análise de dados

Silva e Menezes (2001, p.35) apontam que “a análise deve ser feita para atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa.” Nesse sentido, os dados oriundos do questionário e das pesquisas documental e de dados secundários serão tratados e analisados de maneira qualitativa; enquanto os dados da aplicação-teste do questionário serão analisados de maneira quantitativa, fazendo uso da estatística descritiva simples, pois o intuito é analisar a semântica dos itens e não precisamente levantar razões para evasão.

4.4.1 Análise qualitativa

Lakatos e Marconi (2000) colocam sobre o método a responsabilidade por serem alcançados os objetivos, traçando o caminho a ser seguido. Em se tratando de ciências sociais, Lakatos e Marconi (2000) dizem que o método comparativo é o que busca estudar as semelhanças e diferenças entre diversos grupos no intuito de contribuir para uma melhor compreensão do comportamento humano. Desta forma, o método comparativo guia o presente estudo com a finalidade de verificar a similaridade entre a gestão das universidades e explicar as divergências – já encontradas na análise de dados secundários e na literatura. Assim, pretende-se, ao compreender o fenômeno da evasão no curso-piloto, possibilitar que ações sejam tomadas para evitar que aumente e, até mesmo, contornar seus efeitos.

Como há procedimentos diferentes para a coleta dos dados (pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa em dados secundários e questionário eletrônico), há também diferentes aspectos a serem estudados, dentro das dimensões definidas no estudo. A

comparação dessas variáveis permite uma análise mais profunda dos dados, e uma compreensão maior sobre o fenômeno estudado.

A discussão das informações se dá em dois momentos: o primeiro dentro do universo do questionário e da construção do questionário, buscando a relação entre as dimensões em estudo; e o segundo entre as informações encontradas nas outras pesquisas e os dados do questionário – em especial os relacionados especificamente com as razões para evasão no curso de administração a distância.

4.4.2 Análise quantitativa

A análise quantitativa se dá na consolidação dos dados da aplicação-teste do questionário (análise semântica), mas utilizando apenas a estatística descritiva (apresentação gráfica e tabular, com distribuição de frequência e apresentação de médias aritméticas), com dados analisados no Excel, uma vez que o quantitativo é muito pequeno (31 questionários) e o intuito é verificar se os itens são inteligíveis a todos os participantes. Porém, ao continuar o processo de validação, será necessária a análise fatorial e de consistência interna do instrumento. O questionário está disponível em uma plataforma que pode exportar dados para o programa SPSS, independente de sua versão.

4.5 Limitações do estudo

O estudo se concentra em identificar as razões para evasão do curso considerando uma análise sobre a gestão do curso. A percepção dos alunos evadidos só deverá ser analisada em um estudo posterior, para finalizar o processo de validação do instrumento.

Para um melhor entendimento sobre o problema e uma comparação mais efetiva entre as universidades, seria interessante a participação de todas as 22, porém a taxa de retorno à questionário superou a esperada (37%).

O teste do instrumento para aplicação não obedeceu à proporção por IES, pois poucas universidades disponibilizaram os contatos dos alunos. Essa informação, primeiramente, seria fornecida pelo Banco do Brasil, parceiro e financiador do curso de administração a distância, porém não se concretizou.

Se, por um lado, o acesso a *internet* e problemas de conexão aparecem como motivos para evasão, a aplicação de um *survey* eletrônico poderá não ser a melhor alternativa.

Por outro lado, não existem dados atualizados desses alunos para contato, como telefone e endereço. Dessa forma, a aplicação do instrumento poderá ser um problema.

O curso em análise ainda está em andamento, tendo seu final previsto para dezembro de 2010, ou seja, a gestão do curso-piloto ainda pode passar por mudanças que não serão relatadas aqui, uma vez que o questionário foi feito em um momento específico.

Não validação do instrumento, é iniciado o processo de construção, com a análise semântica e de juízes.

5 ESTUDOS SOBRE O CURSO-PILOTO

A análise sobre o projeto-piloto é feita a partir de três momentos: gestão do curso, panorama do curso e aplicação-teste do instrumento. Tal divisão tem o intuito de auxiliar a compreensão sobre o trabalho apresentado, e, ainda, separar o tipo de pesquisa aplicada em cada parte (questionário, documental, dados secundários, aplicação-teste/análise semântica).

5.1 Gestão do curso-piloto

A gestão do curso-piloto corresponde ao conjunto de universidades participantes do projeto. Cada uma delas goza de certa autonomia, respeitando assim normas acadêmicas e particularidades das universidades, porém, existe o Fórum de Coordenadores do Projeto-Piloto, espaço onde se discute a administração do curso, as parcerias firmadas e as diretrizes gerais.

5.1.1 Fórum de coordenadores do curso-piloto

O Fórum de Coordenadores do Curso-Piloto teve sua primeira reunião no dia 13 de outubro de 2005, época em que foi pensada a concepção do curso e detalhes do seu funcionamento. Ainda em 2005 houve uma segunda reunião do Fórum, e, a partir de então os coordenadores passaram a se reunir quatro vezes ao ano para discutir a gestão do curso.

A seguir a descrição desses encontros de forma cronológica.

A 1ª reunião do grupo de coordenadores do curso-piloto aconteceu dia 13 de outubro de 2005 em Brasília. Na sua ata de reunião aparece de forma explícita o afastamento do CEDERJ, que, no documento final do Fórum das Estatais pela Educação de 2004 (documento que dá início ao projeto-piloto e a UAB), seria o responsável pelo desenvolvimento do projeto-piloto, bem como pelo desenho de seu projeto político-pedagógico. Assim, a UFSC e a UFRGS se disponibilizaram a assumir o desenvolvimento dos materiais didáticos – que deveriam ser universalizados. Nessa ata fica definido ainda o oferecimento de um ‘nivelamento’ sobre EaD para os participantes (atores) do curso, pensando no seu funcionamento e instrumentação. É nessa reunião que o orçamento do projeto e a proposta formal do Banco do Brasil são discutidos e liberados.

O encontro seguinte foi marcado para o dia 31 de outubro, em Florianópolis, e a proximidade entre as reuniões se deu pela pendência de algumas decisões importantes para o início do curso. Nessa reunião foi analisada a minuta do termo de convênio entre as Universidades, o Ministério da Educação e o Banco do Brasil, definindo o papel de cada um no processo. A partir daí, foi descrito o desenho do modo de operação do curso, bem como o orçamento para a preparação e impressão dos materiais impressos do primeiro ano do curso-piloto. Até então não existia um fórum propriamente dito, e sim reuniões de pensadores do curso – grupo inicial do qual nem todos os coordenadores participavam.

No dia 10 de maio de 2006, em Brasília, criou-se um fórum para coordenar o projeto-piloto, foi presidido pelo então professor da UnB, José Matias Pereira, que acompanhava o projeto desde seu início. Outra questão importante desta reunião foi a ênfase dada à necessidade de ter o curso um alto padrão de qualidade para que fosse bem avaliado. A questão da visibilidade também foi discutida, e decidiu-se lançar um edital para ingressantes, uma vez que a baixa participação dos alunos/funcionários do Banco do Brasil era uma preocupação latente.

A efetivação do Fórum de Coordenadores do curso-piloto ocorreu na reunião do dia 19 de maio de 2006, e foi criado para ser um espaço de “troca de informações, articulação, debate, proposição de acompanhamento, avaliação do Projeto-Piloto, além de favorecer o diálogo entre todas as comissões representadas junto ao Fórum” (ATA REUNIÃO, 2006). Assim, buscou-se instituir um desenvolvimento coletivo do curso-piloto com aprimoramento constante, uma vez que era o mesmo curso oferecido por 25 universidades diferentes. Desse modo, a coordenação do piloto foi dividida em cinco comissões, a saber: pedagógica; editorial; processo e seleção; acompanhamento e avaliação; e convênios. O Fórum também passou a contar com um ambiente virtual de interação, utilizando a plataforma e-ProInfo (depois transferido para plataforma Moodle), para contato constante entre os membros. Foi nessa reunião também que se definiu o processo seletivo para o curso e firmado o convênio com o Banco do Brasil (metade das vagas era para funcionários do banco).

Na reunião do Fórum dos Coordenadores do dia 8 de junho de 2006, última antes do início do curso, fica clara a relação entre o Banco do Brasil e as IES, não podendo o MEC intervir neste instrumento legal de convênio entre o Banco e as universidades para o devido repasse dos recursos acertados anteriormente. Nesta mesma reunião, pede-se flexibilidade nas planilhas de custos, tendo em vista as demandas de cada região. A princípio, o Banco do Brasil repassaria valores referentes ao número de vagas ofertadas a seus funcionários, sendo

de R\$ 1.800 por aluno/ano (ATA REUNIAO, 2006c). Com a questão financeira definida, a abordagem pedagógica do curso foi discutida entre as universidades e marcada a aula inaugural para o dia 30 de junho de 2006. É relevante destacar que o Banco do Brasil assinou o termo de ajustamento de conduta exigido pelo Ministério Pública, comprometendo-se a não fazer mais reservas de vagas, ou seja, a cota para funcionários do Banco foi contestada para concursos futuros. Assim, foi feito o ajuste do número de vagas aos candidatos e permaneceu a divisão aproximada de metade das vagas para funcionários do banco e metade para a demanda social.

A primeira reunião após o início do curso foi em Florianópolis, nos dias 9, 10 e 11 de outubro de 2006. Nesse fórum foi realizada a primeira pesquisa sobre a gestão do curso-piloto, que tinha por objetivo fazer um levantamento geral sobre o curso, a quantidade de matriculados, as disciplinas oferecidas, o modo de utilização do material didático, entre outros aspectos relevantes. Com o início do curso, muitas dúvidas foram surgindo, e foi feita então uma palestra com orientações gerais para desenvolvimento do projeto político-pedagógico do curso-piloto. Cada universidade faria o seu projeto seguindo orientações que contemplavam aspectos do seminário temático e da utilização do material didático.

De 13 a 15 de julho de 2007, em Brasília, aconteceu a reunião seguinte. Iniciando o segundo ano do curso, uma nova coordenação colegiada assume o Fórum, a divisão em comissões continua e agora mais universidades participam da gestão diretamente. A segunda pesquisa sobre a gestão do curso-piloto foi lançada nesse encontro com o objetivo de comparar os resultados com a pesquisa anterior e tornar essa pesquisa uma prática comum a feita semestralmente. Um ponto importante tratado foi a tutoria, sob aspectos – como função, carga horária e tipo de tutor – precisavam ser revistos e definidos. Assim, criou-se uma agenda pedagógica para o curso e foram determinados elementos básicos para sua avaliação. Os critérios de desligamento do aluno também foram definidos nessa reunião, sendo esse ponto importante para se começar a pensar na evasão do curso.

A reunião dos dias 16 e 17 de agosto de 2007, em São Luís, foi concentrada em relatos de experiência. Algumas universidades apresentaram *estudos de caso* sobre suas realidades para compartilhar com os membros do Fórum e assim abrir pontos para discussão. Além dos relatos, aspectos financeiros mereceram destaque. Sendo apresentado o levantamento de custos com material didático e encontros presenciais, isso para se conseguir um financiamento melhor para a ampliação da produção dos materiais impressos (possibilidade de distribuição gratuita dos fascículos). Em termos acadêmicos, definiu-se a

regulamentação das condições para transferências de alunos entre as IES e a proposta para revista eletrônica do curso.

Em novembro de 2007 aconteceu em Campo Grande um novo Fórum de coordenadores, sendo que a preocupação agora era entender melhor o processo de aprendizagem advindo dessa modalidade de ensino. Por isso, foi proferida uma palestra sobre neurodidática, acompanhada da exposição de pesquisa sobre estilos de aprendizagem. Paralelamente, uma discussão sobre evasão se inicia, sendo proposta uma pesquisa para se estudar esse fenômeno dentro do curso-piloto. Mais uma vez a questão financeira ganha espaço e é anunciada a legislação sobre as bolsas para o curso.

Antes do início do quarto período, nos dias 6, 7 e 8 de dezembro de 2007, em Maceió, os coordenadores se reuniram novamente e redefiniram as comissões de gestão. Nesse encontro foi apresentada uma pesquisa sobre os polos de apoio presencial, analisando desde sua estruturação até a opinião dos alunos. A ênfase se deu na área pedagógica, com orientações gerais sobre os conteúdos do material impresso, determinação do cronograma para os seminários e da formação continuada para os tutores. As discussões sobre estágio supervisionado têm início, e fica facultado a universidade analisar suas regras e definir como proceder.

Em Uberlândia, entre 26 e 28 de fevereiro de 2008, os coordenadores voltam a se reunir. Chegando praticamente na metade do curso, a preocupação com a continuidade da oferta do curso de Administração é uma realidade. Então, os estudos sobre evasão ganham importância, juntamente com a abertura de novos editais para polos presenciais e vagas para professores de EaD. A intenção é aproximar o aluno do curso e o curso dos professores das IES. Do mesmo modo, pesquisas sobre o curso-piloto ganham incentivo especial.

No encontro realizado em Salvador, em junho de 2008, há uma novidade: a realização de um encontro de estudantes do curso-piloto paralelamente ao encontro dos coordenadores. A ênfase volta aos polos de apoio e a UNEB apresenta uma pesquisa sobre aprovação e reprovação dos seus alunos.

O encontro seguinte, realizado em Campina Grande em setembro de 2008, aborda aspectos da continuidade do curso. O Banco do Brasil apresenta o que seria a quarta pesquisa sobre o projeto-piloto; nela há uma avaliação geral do curso, com notas para as universidades, mas o que chama a atenção é o alto índice de evasão. Na tentativa de reverter isso, são apresentados indicadores de qualidade de um curso a distância, o que poderia motivar novas

ações dentro da gestão do curso-piloto. Ainda nesse evento, projetos pedagógicos de novos cursos de especialização são defendidos.

Dia 24 de novembro de 2008, em Maringá, há uma mudança no formato de gestão do Fórum, sendo definido um regimento próprio. Essa mudança é acompanhada da apresentação do novo programa de formação de administradores públicos, que teria início no ano seguinte. Uma preocupação dos gestores era com a canalização de recursos dos cursos a distância para outros fins, evidenciando conflitos internos entre a universidade e seus núcleos específicos de gerenciamento dos cursos a distância. Foi desenhado ainda um formulário de pesquisa para ser realizada com os alunos.

Em março de 2009, no encontro de Maceió, os coordenadores tinham a preocupação com o trabalho de conclusão de curso. Foram demonstrados os números da UAB e a retrospectiva do curso-piloto, esclarecendo aspectos sobre seu processo de reconhecimento. Os estudos sobre evasão apontam pontos críticos na tríade que sustenta a EaD (estrutura, diálogo e autonomia), e isso teria impactos no desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos alunos.

A reunião seguinte aconteceu em Cuiabá, cerca de quatro meses depois, e concentrou suas discussões na qualidade e institucionalização da EaD, pois o ENADE daquele ano apresentava números relevantes para os cursos a distância (tiveram um bom rendimento em comparação com os presenciais). O problema agora eram as novas demandas (novos editais) que atrapalhavam a reflexão sobre o piloto. Durante esse encontro foi divulgada a parceria firmada com o Conselho Federal de Administração e a regulamentação dos estágios supervisionados. O TCC volta ao centro da discussão, e as universidades contam como pretendem tratar o caso; em sua maioria os trabalhos seriam em grupo e acompanhados por uma equipe especial de orientadores.

Em meados de novembro de 2009 houve novo encontro de coordenadores, agora em Natal. Com a proximidade do final do curso, o TCC e o estágio são discutidos novamente, porém, dando um direcionamento efetivo sobre sua concepção e andamento. Esse ponto seria essencial para o tema seguinte: encerramento do curso e alunos não concludentes – não tendo havido consenso nesse ponto entre os parceiros e as universidades. O Fórum foi dividido entre discussões sobre o Piloto e questões do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), que se caracterizou como projeto sucessor englobando uma graduação e três especializações.

Dando continuidade à reunião de Natal, aconteceu em Vitória, nos dias 25 e 26 de março de 2010, a penúltima reunião dos coordenadores do projeto-piloto. Assim, em clima de despedida, foram tratados assuntos da conclusão do curso, ou seja, a formatura, o andamento dos TCC, a última disciplina (tópicos emergentes) e o encerramento do curso. Este último ponto exigiu especial atenção, pois abrangia aspectos importantes como o financiamento para os alunos não concludentes e o reconhecimento do curso. O evento ainda tratou da avaliação final do curso, com proposta para uma pesquisa geral com alunos, tutores, professores e coordenadores.

5.1.2 Dimensões da EaD nas universidades participantes

A partir das questionários realizadas com os coordenadores do curso-piloto e das informações contidas nos documentos estudados, foi possível analisar as três dimensões da educação a distância dentro das universidades participantes do projeto-piloto. Após tal análise, o cruzamento entre as informações descritas e o levantamento sobre evasão na literatura é apresentado na tentativa de se estabelecer uma relação entre a gestão do curso e a evasão.

5.1.2.1 Estrutura

De acordo com a definição de estrutura exposta anteriormente, essa dimensão se refere ao planejamento, à organização e aos aspectos de infraestrutura e instalações. Assim, o questionário com os coordenadores se concentrou em saber como é: a vinculação do curso dentro da universidade; a distribuição e estruturação dos polos de apoio presencial; a plataforma de aprendizagem; a estrutura física disponibilizada; a produção de material didático (livro e aula); o planejamento geral das disciplinas; e ainda, a seleção de professores e tutores para o curso. Dessa forma, é possível estabelecer comparações entre as universidades participantes que responderam o questionário.

Quanto à vinculação institucional, havia uma tendência de subordinar os cursos a distância à direção geral da universidade ou de se criar um núcleo próprio para essa modalidade de ensino. Porém, algumas universidades têm seguido a direção contrária, vinculando o curso a distância ao departamento correspondente à área de ensino, como é o caso da Universidade de Brasília e da Universidade Estadual do Maranhão. Ressalva-se que a

Universidade de Juiz de Fora sempre vinculou o curso-piloto ao departamento de ciências administrativas da universidade.

A questão da vinculação do curso é importante para se discutir a institucionalização da educação a distância nas universidades, as quais, no início do curso-piloto em 2006, apresentavam certa resistência em aceitar essa mudança no processo de ensino-aprendizagem que era defendida por grupos específicos dentro das instituições. Porém, mesmo essas IES que mantêm cursos a distância nos departamentos agrupados por área, têm ou uma estrutura própria ou uma equipe diferente para atendimento de seus alunos, ou seja, o curso é tratado de maneira diferente dos cursos presenciais regulares.

Quanto aos polos de apoio presencial, a existência dessa estrutura é incentivada pela Universidade Aberta do Brasil por caracterizar a descentralização do ensino, distribuindo pontos de apoio aos estudantes mais distantes da sede da universidade. Os polos podem ser diferenciados em polo UAB e polo da universidade; os polos UAB são de responsabilidade da prefeitura, com seu funcionamento autorizado por edital, enquanto os polos das próprias universidades são, geralmente, *campi* formalmente constituídos por decisão da instituição. No caso do piloto, esses polos também foram informados por meio de edital lançado pela UAB, para que ela tivesse controle sob a descentralização dos cursos.

A quantidade de polos por universidade não foi fixada. Há universidades que não têm essa estrutura formalmente constituída – como é o caso da UFJF, que fez contratos com algumas escolas públicas para aplicação da avaliação; enquanto algumas instituições têm um número significativo de polos, por exemplo, a UEMA com seus 14 pontos de apoio estruturados para receber os alunos e a UFES com 13 polos. O padrão dos polos segue as orientações da UAB, com sala de aula, sala de videoconferência ou *webconference* (ferramenta disponibilizada pelo sistema UAB), biblioteca e laboratório de informática.

Quanto à plataforma de aprendizagem utilizada, as universidades têm preferência pelo Moodle para desenvolver seus ambientes virtuais de aprendizagem; uma minoria faz uso do Eproinfo e, um caso específico, a UFGRS desenvolveu uma plataforma própria (NAVI). A unificação da plataforma facilita o intercâmbio de materiais e o aprimoramento da ferramenta, pois todas as universidades trabalhariam com a mesma linguagem e com o objetivo de melhorar sempre o sistema. Em sua maioria, as plataformas são de “código livre”, ou seja, não é necessária uma licença de funcionamento e os responsáveis pela área de tecnologia e inovação das universidades podem adaptar suas funcionalidades às realidades de cada universidade ou grupo de trabalho.

Quanto ao planejamento geral do curso e à produção dos materiais, as universidades recebem diretrizes, mas a decisão final é particular a cada uma. Assim, as disciplinas são normalmente planejadas por uma equipe composta pelo coordenador do curso, professor da disciplina e representantes específicos de cada área, sendo o professor responsável pelos conteúdos e os demais pela operacionalização e desenho da disciplina no AVA. Algumas instituições, como UFAL e UFRGS, incluem os tutores no processo de desenvolvimento da disciplina, enquanto na maioria eles são apenas capacitados pelos tutores e após o início da disciplina emitem *feedbacks*. Para o material didático, as universidades, além de disponibilizarem no AVA, distribuem o material impresso para os alunos – em alguns casos gratuitamente. O material complementar é selecionado pelo professor e colocado no AVA, mas não é impresso.

Porém, é no processo de produção das aulas que se encontra a maior diversidade de ações. Existem universidades que não utilizam videoaulas de forma alguma, como a UnB e a UFJF; outras que gravam apenas o áudio para disponibilizar em forma de CD para os alunos, caso da UFAL; e ainda as que produzem as vídeoaulas, disponibilizam no AVA e realizam ocasionalmente *webconferences*, como a UFRGS, a UFES, a UEMA, a UFLA e a UFMS. Essa diferenciação é importante não só para se entender a estrutura do curso, mas também para a compreensão da dimensão diálogo, pois demonstra como a interação entre aluno e professor acontece.

Quanto à seleção de professores e tutores, as universidades têm certo consenso em suas práticas. Os professores normalmente são “da casa”, ou seja, professores concursados ou contratados das instituições. Caso não haja disponibilidade, é feita seleção com professores de outras instituições. Para tutores a seleção é por edital ou chamada pública, sendo feita análise de currículo e, se for o caso, análise do desempenho em tutoria anterior. Quando há programas de pós-graduação – especialmente mestrado – os tutores preferencialmente são alunos do programa. Todos recebem bolsas pelo FNDE.

Entender a seleção de professores e tutores é relevante para conhecer a experiência acadêmica dos responsáveis pela parte pedagógica e de aprendizagem do curso. E também para evidenciar como os professores das instituições avaliam a educação a distância e se envolvem no desenvolvimento desses cursos.

5.1.2.2 Diálogo

A dimensão diálogo se refere à interação entre os elementos do curso (discentes, docentes, conteúdo, coordenação). No questionário, as questões sobre o diálogo versaram sobre: distribuição do material didático; frequência dos encontros presenciais; oferta das disciplinas; avaliação de conteúdo; disponibilidade do professor e tutor; e sistema de tutoria.

Quanto à distribuição do material didático e das aulas, como abordado na análise sobre a estrutura, os conteúdos são disponibilizados na plataforma de aprendizagem, sejam eles em forma de livro-texto, videoaula, áudios ou leituras complementares, porém há ainda a impressão do livro-texto e a gravação das aulas – por áudio ou vídeo – em CD e DVD, para serem enviados aos alunos. A combinação de meios para oferta dos conteúdos é importante para trabalhar com realidades distintas de cada polo ou aluno, e, assim, aumentar a interação do aluno com o conteúdo.

Quanto à frequência dos encontros presenciais, tais encontros têm a função básica de promover o contato face a face de alunos e tutores, além de ser o momento das avaliações presenciais e da abertura e encerramento de disciplinas. De forma geral, há um encontro no início da disciplina e outro no final, quando também são aplicadas as avaliações. No caso da UFES, esses encontros são quinzenais, independentemente da disciplina, e, na UFMS, os professores das disciplinas quantitativas (matemática, administração financeira etc.) podem indicar mais encontros que o previsto.

Quanto à oferta das disciplinas, está ligada à quantidade de encontros presenciais e capacidade das instituições em coordenar disciplinas paralelas. Apesar de a maioria das universidades oferecer as disciplinas separadamente, ou seja, uma por vez (duração média de um mês para cada 60h/aula), algumas instituições preferem ministrá-las aos pares ou todas juntas. Como é o caso da UFJF, que divide o curso em bimestres; da UFES, que normalmente oferece duas disciplinas por vez; e da UFMS, que oferece todas juntas. A maneira de distribuir as disciplinas tem impacto no grau de autonomia do aluno, mais precisamente no seu poder de organização e administração do tempo. Pois, disciplinas condensadas em um mês e oferecidas separadamente exigem uma observância maior aos prazos (cada semana com atividades diferentes); enquanto disciplinas oferecidas em maior tempo e em conjunto com outras, pede domínio maior de conteúdo e prazos mais dilatados.

Quanto à avaliação do professor: Na EaD, o professor da disciplina se diferencia do tutor por ser o responsável pela concepção dos instrumentos avaliativos (fóruns, atividades

e provas) e desenho geral da disciplina junto ao coordenador do curso. Tais instrumentos são aplicados e posteriormente corrigidos pelos tutores. A diferença entre as universidades está na supervisão do processo e na divulgação dos resultados. Costumeiramente, os professores supervisionam a correção das atividades e orientam os tutores nesse processo, mas quem divulga os resultados e dá o *feedback* aos alunos é o tutor. Porém, universidades como UFMS e UFAL colocam o professor para divulgar as notas e dar o retorno aos alunos.

Quanto à disponibilidade do professor: Para entender melhor essa disponibilidade, o resgate dos meios de comunicação síncrono e assíncrono se faz necessário. Os momentos síncronos são aqueles em que o professor e o aluno estão dialogando no mesmo momento (chats e conferências são bons exemplos). Nas universidades, o professor tem por obrigação fazer a abertura e encerramento da disciplina; realizar as capacitações ou reuniões com os tutores; em algumas instituições, participar de chats com os alunos, tudo isso acontece de forma síncrona; acompanhar o andamento da disciplina na plataforma, seja respondendo nos fóruns ou apenas observando as ações dos tutores. Essas atividades, por sua vez, são assíncronas, não estão limitadas em um intervalo de tempo. Dentre as universidades que participaram do questionário, a UFRGS apresenta maior disponibilidade do professor, cuja participação em fóruns e chats é semanal com horários pré-agendados, tanto para suporte com alunos quanto para tutores.

Quanto à tutoria: O sistema de tutoria é relevante para compreender como é o apoio didático-pedagógico oferecido pela instituição. Os tutores podem ser presenciais, a distância ou mistos. O sistema comum a todas universidades é a tutoria a distância, no qual o tutor é especialista e responsável por um número entre 25 e 30 alunos. Salvo o caso da UFJF que trabalha com um tutor para cada 50 alunos. A tutoria mista, com o mesmo tutor exercendo as duas funções, adotada pela UFAL, foi também a modalidade escolhida pela UEMA até o módulo VI. Atualmente, a UEMA, juntamente com UnB, UFMS e UFES, utiliza a tutoria presencial separada da tutoria a distância, com os tutores nos polos presenciais. Enquanto, UFLA, UFJF e UFRGS concentram-se apenas na tutoria a distância, sendo que na universidade sulista as atividades presenciais são acompanhadas pelo coordenador de polo.

5.1.2.3 Autonomia

A dimensão autonomia foi pouco trabalhada no questionário com os coordenadores, e o foco foi dado para a questão da evasão, ou seja, perguntou-se sobre a

política de transferência e desligamento e as ações para evitar a evasão. Porém, considerando que autonomia está relacionada ao comprometimento do aluno com sua aprendizagem e, ainda, seu grau de dependência no estudar, elementos de outras dimensões ajudam a entender melhor essa categoria: disponibilidade de professor e tutor; escolha das ferramentas de comunicação; distribuição do material didático (livro, videoaula).

A combinação das dimensões permite entender como o aluno deve se comportar para ter êxito no curso. O sistema de tutoria e a disponibilidade do professor vão determinar o grau de dependência do aluno, o tipo de suporte para seu desenvolvimento; as ferramentas de comunicação que interferem na autossuficiência e emancipação, isto é, como o aluno consegue estudar e compreender os conteúdos a partir dos materiais disponibilizados.

Quanto à política de transferência e desligamento, no projeto-pedagógico do curso há orientações sobre esses quesitos, contudo, as universidades têm suas próprias normas sobre o assunto. Dessa forma, elas aceitam a transferência entre instituições (externa) e entre os polos (interna), porém, a transferência do curso-piloto para outro curso da universidade ou vice-versa não é uma prática comum, sendo aceita apenas pela UFES. A resistência à transferência de curso se dá, principalmente, pela mudança de modalidade de ensino, pois as disciplinas têm currículos bem diferentes – o que pode atrapalhar a vida acadêmica do aluno.

O desligamento, por sua vez, tanto nas normas das universidades quanto no projeto-piloto, pode ser de três tipos: por solicitação do aluno; por desempenho insuficiente; ou por matrícula não realizada. No curso-piloto o desligamento formal é pouco utilizado; acontecem mais casos de abandono do curso e transferência, o que influencia o cálculo da evasão, forçando sua simplificação para a diferença entre matriculados nos módulos.

Quanto às ações tomadas para evitar a evasão, as universidades, de forma geral, procuraram resgatar os alunos desistentes, seja por contato telefônico, carta ou *email*, seja por meio de edital (chamada formal convocando os afastados). Aos que responderam ao chamado era ofertado o repercurso, também aplicado com os alunos regulares do curso e com alguma reprovação. O repercurso consiste na reoferta da disciplina, com novas atividades, novas avaliações e acompanhamento especial de tutores e coordenadores, e acontece em paralelo ao curso normal. Essa estratégia é uma tentativa de resgatar os alunos e aumentar o percentual de aprovação e conclusão no final do curso, contornando os altos índices de evasão encontrados nos estudos sobre o projeto-piloto; além de garantir o direito do aluno de fazer novamente a disciplina.

5.1.3 Relação entre a gestão do curso e a evasão

Estabelecer relações diretas entre evasão e a gestão do curso, necessita de estudos mais apurados, de acompanhamento de longo prazo e mecanismos de verificação. Entretanto, é possível, a partir das informações sobre a gestão do curso, identificar pontos de reflexão, que quando comparados à literatura sobre evasão podem auxiliar na compreensão desse fenômeno dentro do curso-piloto.

Das universidades que participaram do questionário, sete enviaram dados concretos do número de matriculados no primeiro módulo (início do curso) e no sétimo módulo (segundo semestre de 2009). Assim, a evasão no curso-piloto será calculada a partir da diferença no quantitativo dessas matrículas, fazendo a separação entre alunos do Banco do Brasil e alunos oriundos da Demanda Social (TABELA 1). Vale destacar que a maioria das ações de recuperação dos alunos (repercurso), oferecidas pelas universidades, é direcionada aos alunos em curso, ou seja, para aqueles que ainda estão se matriculando e cursando as disciplinas normalmente.

Matriculados		BB	DS	Total	Evasão BB	Evasão DS	Evasão Total
UFAL	1º mod.	200	250	450	50	20	70
	7º mod.	150	230	380	25%	8%	16%
UnB-N	1º mod.	162	288	450	88	30	118
	7º mod.	74	258	332	54%	10%	26%
UnB	1º mod.	365	250	615	120	79	199
	7º mod.	245	171	416	33%	32%	32%
UFES	1º mod.	218	284	502	119	50	169
	7º mod.	99	234	333	55%	18%	34%
UFRGS	1º mod.	351	284	635	186	96	282
	7º mod.	165	188	353	53%	34%	44%
UFJF	1º mod.	244	134	378	124	54	178
	7º mod.	120	80	200	51%	40%	47%
UEMA	1º mod.	332	333	665	202	151	353
	7º mod.	130	182	312	61%	45%	53%
UFMS	1º mod.	171	462	633	112	296	408
	7º mod.	59	166	225	65%	64%	64%

Tabela 1 - Evasão no curso-piloto

A diferenciação entre alunos do Banco do Brasil e da Demanda Social é uma constante no curso. Nos Fóruns de Coordenadores essa questão é debatida algumas vezes, seja pelo perfil diferente dos alunos ou pelo seu comportamento, seja pelo parceiro-financiador do projeto – o próprio Banco do Brasil – que controla a participação dos seus funcionários. Em termos científicos, essa “separação” é interessante, pois permite uma maior variedade de

pesquisa sobre educação a distância, ajudando a compreender melhor essa modalidade de ensino e suas dimensões.

Sendo assim, a tabela mostra uma relação curiosa: o índice de evasão, em todas as universidades, é maior quando se trata de alunos do Banco do Brasil. Resgatando a literatura, Andriola e Andriola (2006) explicam que a situação laboral é uma das razões que leva à desistência do curso, pois os alunos têm dificuldade em conciliar a atividade profissional com o estudo; além da política de transferência de localidade, uma barreira para o aluno estabelecer laços afetivos e de identificação com o curso, a universidade e o grupo. Porém, é importante investigar as particularidades do serviço no Banco e o perfil desses alunos, pois na demanda social também há alunos que trabalham, logo o fator laboral, isoladamente, não explica a diferença no número de evadidos.

A tabela apresenta a UFAL com o menor índice de evasão, apenas 16%, e a UFMS, com o maior (64%). Analisando as questionários realizadas com as instituições, alguns pontos de diferenciação são destacados e ajudam a entender o funcionamento do curso, mas que, isoladamente, não explicam os índices de evasão. O primeiro ponto é o sistema de tutoria, a UFAL utiliza a tutoria mista, sendo o tutor responsável por até 25 alunos e faz tanto o acompanhamento no AVA quando nos polos de apoio presencial; a UFMS separa tutor a distância (atuando por área do conhecimento) de tutor presencial (atuando de forma geral), e não especificou a quantidade de alunos por tutor. Considerando que as outras universidades também fazem a separação por tipo de tutor e apresentam índices variados de evasão, uma relação direta não pode ser estabelecida, ainda mais porque a UEMA utilizava a tutoria mista até o módulo VI e apresenta índice de evasão de 53%. A favor da tutoria mista, há o fato de um mesmo tutor acompanhar o aluno de forma integral, permitindo um maior controle sobre suas ações e uma maior proximidade. Vale aprofundar os estudos no tipo de tutoria e identificar, não apenas a diferença no sistema, mas principalmente quem é o tutor, qual é a sua formação e como é o suporte dado pelo professor e pela instituição para o desenvolvimento do seu trabalho.

O segundo ponto é relativo à disponibilidade do professor, enquanto na UFMS ele participa apenas das *webconferences* nos dias de encontro presencial; na UFAL, o professor é mais ativo, pois participa ainda de *chat* com os alunos e acompanha as atividades na plataforma de aprendizagem. A realização de *chat* ou videoconferências com os alunos pelo professor, também é feita na UFRGS (evasão geral de 44%) e na UFES (34% de evasão); e, em universidades como UFJF (47% de evasão), o contato com o professor é maior com os

tutores. A questão da UnB merece destaque, pois tanto a evasão na região norte (26%) quanto no Distrito Federal (32%) é baixa, e, nessa universidade, o professor tem seu papel diminuído, ele praticamente elabora a disciplina e prepara os tutores, depois os próprios tutores (em sua maioria alunos de mestrado da instituição) assumem a disciplina. Assim, a participação mais efetiva do professor, quando combinada a outros elementos, pode ser um indicador para evasão, deixando explícita a necessidade de um acompanhamento mais próximo do aluno.

A plataforma de aprendizagem também pode ser um indicador para evasão, mas para isso seria necessária uma análise técnica de “usabilidade” da ferramenta e da tecnologia empregada, uma vez que a UFAL utiliza o Eproinfo para desenvolver seu AVA, enquanto a maioria das outras utiliza o Moodle.

O quarto ponto diz respeito às aulas e o material impresso. A UFAL não tem a tecnologia de videoaula, mas disponibiliza para os alunos os áudios das aulas, o que ajuda na transmissão, pois o compartilhamento de vídeos é mais pesado e exige melhor conexão de internet e configuração do computador. A UFMS, por sua vez, só faz a transmissão das aulas no início da disciplina e no seu encerramento, sendo a maioria dos conteúdos trabalhados por textos. Duas instituições com índices opostos de evasão não utilizam as videoaulas, UFJF e UnB. Enquanto as demais disponibilizam os vídeos gravados ou ao vivo para os alunos. Com exceção da UFJF (que cobra pelo exemplar) e da UFRGS (que não disponibiliza o material impresso), todas as universidades oferecem seus livros impressos gratuitamente. Assim, as aulas e o material impresso caracterizam formas diferentes de interação do aluno com o conteúdo, permitindo que ele tenha elementos variados para estudar. Considerando os dois extremos da tabela, UFAL e UFMS, a maior diferença está na quantidade de aulas, a primeira disponibiliza os áudios ao longo da disciplina, enquanto a segunda, apenas na abertura e encerramento. Mas o caso da UnB, que não utiliza videoaulas e tem índice de evasão baixo, quando comparado às outras instituições, desperta a necessidade de estudar o perfil dos alunos e as características regionais, para se buscar algum tipo de diferenciação comportamental ou cultural para explicar o fenômeno da evasão.

A oferta das disciplinas é um ponto importante de reflexão. A maioria das universidades, entre elas a UFAL, oferece as disciplinas separadamente, ou seja, uma de cada vez; enquanto a UFMS tem todas as disciplinas ofertadas ao mesmo tempo; e a UFES e UFJF ofertam de duas em duas, mas com o período de desenvolvimento de dois meses. Analisando os índices de evasão, a oferta semestral (todas juntas) não se mostra uma alternativa interessante, talvez por exigir uma maior capacidade de organização do aluno, que deve

estudar todas as disciplinas paralelamente, com o apoio do material impresso, mas sem as aulas dos professores – caso da UFMS – e ainda observar os prazos para entrega das atividades.

Um último ponto em relação ao questionário seria sobre a experiência da instituição em EaD e o perfil dos coordenadores do curso. As universidades que tiveram experiências com educação a distância antes do curso-piloto foram: UFGRS, com cursos de especialização; UFMS, com licenciaturas; UFES, com o curso de pedagogia; e UEMA, com curso de formação de professores desde 1998. A experiência da UFMS, de acordo com o questionário realizado com o coordenador, foi bem diferente do piloto, o índice de evasão foi baixíssimo, o que levou a instituição a fazer um pequeno levantamento com seus alunos do curso-piloto, descobrindo que a evasão foi motivada por eles acharem o curso difícil; não conseguirem conciliar o estudo com a atividade profissional; e não se adaptarem ao estudo sem aulas expositivas.

O perfil dos coordenadores é muito parecido: todos são professores vinculados à universidade; todos ou são doutores ou doutorandos; a maioria está na coordenação do curso-piloto desde o início, exceto UFLA que assumiu em junho de 2008 e a UnB, em junho de 2009.

A relação entre a gestão do curso-piloto e sua evasão também pode ser entendida a partir de elementos apresentados nos fóruns de coordenadores, e que foram discutidos entre as universidades para se chegar a um consenso na formulação de diretrizes gerais.

Assim, a questão do material didático volta a ser discutida, mas agora em relação ao conteúdo. O desenvolvimento dos conteúdos dos livros ficou sob a responsabilidade de duas universidades, cujo objetivo era convidar professores para produzir um material direcionada para EaD e que pudesse ser universalizado para todas as instituições participantes do projeto-piloto. Como as universidades estaduais não poderiam receber recurso direto para rodar os livros, o Sistema UAB e o MEC direcionaram a impressão desses livros para uma única instituição – que tinha condições legais de receber os recursos destinados à impressão de material. A centralidade da produção do material impresso comprometeu um pouco a distribuição dos exemplares, ora chegando com atraso para os alunos.

Nos primeiros Fóruns foi decidido que seria feito um ‘nivelamento’ para os atores da EaD, entre eles os alunos, com o intuito de preparar todos para trabalhar com essa nova modalidade. Porém, esse nivelamento foi ministrado como disciplina para os alunos, desvirtuando o objetivo principal de prepará-los para estudar a distância, e abordando um lado

mais teórico da educação a distância. Essa mudança, de certa forma, tem impacto na dimensão autonomia, pois o aluno não percebeu a sua responsabilidade perante a própria aprendizagem.

A administração colegiada do curso favoreceu o estudo da dicotomia qualidade-quantidade, considerando a proposta da EaD de atender a um número maior de pessoas, expandindo-se para municípios distantes dos grandes centros, sem perder a qualidade do ensino. Assim, a manutenção dessa qualidade está relacionada à estrutura de suporte do curso: polos de apoio presencial; ambiente virtual de aprendizagem; material didático impresso; sistema de tutoria; ferramentas de interação; e mecanismos de avaliação e controle. As universidades se prepararam para conseguir o “certificado” de qualidade do curso, e com o processo de reconhecimento do MEC e de avaliação pelo ENADE, espera-se que ele seja alcançado.

Essa administração colegiada, por meio do fórum, também buscou a qualidade instituindo pesquisas de acompanhamento do curso, que deveriam ser semestrais. Porém, apenas as duas primeiras edições foram realmente realizadas, analisadas e divulgadas. A continuidade desse processo de acompanhamento seria de grande valia para a gestão do curso-piloto, pois a cada semestre se teria o panorama geral do curso, podendo, assim, traçar estratégias mais eficazes, principalmente no que diz respeito à evasão.

Outra preocupação levantada pelos gestores era com a interação entre os alunos e sua identificação com o curso e a universidade. Os encontros presenciais não seriam suficientes para promover esse envolvimento, então, foi criado o seminário que aconteceria ao final de cada módulo. Com isso, conseguiu-se aproximar os alunos dentro de suas turmas, mas não necessariamente os alunos passaram a se identificar com a universidade e o curso de maneira geral, pois outros elementos dificultavam o fortalecimento do “sentimento de pertencimento”, como a transferência de município; a falta de tempo para ir ao polo; e o atendimento separado dos demais alunos da universidade (institucionalização da EaD).

Um último ponto sobre a relação entre a gestão do curso e a evasão, é a abordagem prática presente no curso. Os cursos de graduação normalmente têm no estágio curricular a maneira de promover a aproximação entre teoria e prática, possibilitando ao aluno aplicar os conhecimentos aprendidos. No curso-piloto a questão do estágio não ficou bem definida. Algumas universidades não chegaram a inseri-lo no currículo, assim, a abordagem prática ficou concentrada nas pesquisas de campo realizadas por ocasião do seminário, o que não dá a vivência dos processos dentro de uma organização; mas, por outro lado, o estágio limitaria a visão teórica sobre problemática da pesquisa. Para um melhor desenvolvimento dos

alunos dentro do curso, seria interessante a combinação das duas práticas: pesquisa e estágio, porém, a própria natureza de “piloto” e a descentralização da oferta do curso dificultaram essa articulação – que exigiria uma parceria entre universidades, prefeituras e organizações públicas e privadas de todos os municípios envolvidos no curso-piloto.

5.2 Panorama do curso-piloto

Após a análise da gestão do projeto-piloto, se faz relevante um levantamento geral sobre a situação do curso. Para tanto, algumas pesquisas realizadas e divulgadas no âmbito do Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil (ATUAB) foram estudadas e seus resultados apresentados a seguir.

5.2.1 Pesquisas sobre o curso-piloto

O panorama do curso-piloto será feito a partir da análise em dados secundários de cinco pesquisas sobre o curso. A primeira delas é a Pesquisa Sobre a Forma de Gestão do Curso-Piloto de Administração a Distância, realizada pelos professores Marcus Tanure, José Matias Pereira, Anderson Castanha e Ricardo Rodrigues, no final do ano de 2006. A pesquisa contou com a participação de 22 das 25 universidades iniciantes no Sistema UAB, e tinha por objetivo “sistematizar as principais informações sobre os mecanismos de gestão do Curso, promover a troca de experiências entre os gestores universitários e contribuir para o fortalecimento institucional da metodologia a distância em cursos de graduação” (TANURE et al, p. 4, 2007).

Os principais dados coletados apontam mais de 10mil alunos matriculados no primeiro semestre do curso, sendo 53% do Banco do Brasil. A universidade com maior número de matriculados foi a Estadual da Bahia, com 676 alunos; e a com menor número de ingressantes, a Estadual do Ceará, 232 no total. Essa pesquisa mostra também que 37% dos alunos estão na região Nordeste. Além do número de inscritos, foram estudados: a plataforma utilizada para o AVA; a utilização do material didático; a sequência dos conteúdos das disciplinas; a estrutura dos encontros presenciais; o sistema de tutoria; o seminário temático; e dados gerais sobre os docentes.

É interessante destacar que no início do curso as universidades utilizavam oito diferentes plataformas virtuais, mas já apresentavam maior concentração na utilização do

Moodle, que viria a ganhar mais usuários no decorrer do curso. A maioria das universidades ofereceu as disciplinas separadamente no primeiro módulo, o que continuou fazendo nos módulos seguintes. O sistema de tutoria era semelhante ao atual, com todos empregando o tutor a distância, a maioria com o auxílio do tutor presencial, e a média de 1 tutor para cada 25 alunos – embora já existissem casos com mais de 40 alunos por tutor. As universidades já sentiam a necessidade de treinar melhor os tutores, para que seu rendimento fosse maior e o aluno tivesse mais bem apoiado. A maior diferença encontrada entre essa pesquisa e as outras é sobre a vinculação do curso, no seu início a maioria (11 universidades) pertencia ao departamento ou unidade acadêmica; enquanto nas últimas pesquisas, as universidades têm o curso-piloto vinculado a um núcleo específico de EaD. Essa vinculação não significa dizer que os coordenadores estavam limitados aos departamentos, pelo contrário, a pesquisa aponta que em quase todas as universidades participantes seus coordenadores tinham acesso às instâncias superiores da instituição.

A segunda pesquisa, intitulada de 2ª Pesquisa sobre a Forma de Gestão do Curso de Administração a Distância, realizada no primeiro semestre de 2007, com 18 das universidades pesquisadas anteriormente, tem a evasão como preocupação maior. Seu objetivo era comparar os dados da primeira pesquisa com os levantados por ela e acompanhar o desenvolvimento do curso. Analisando as matrículas no segundo semestre, foi possível apontar uma evasão média de 16%, sendo apenas o Banco do Brasil com 17% e a Demanda Social, 14%. O que chama a atenção é a amplitude entre as universidades: a UFMS apresentou uma evasão média de 49%, enquanto a UFMT e UFPA, 3% e 2%, respectivamente. Diante dos números de desistentes, as universidades tomaram medidas para resgatar esses alunos, sendo a reoferta das disciplinas a principal delas. Nessa reoferta, as universidades tiveram o cuidado de fazer um acompanhamento especial do aluno, paralelo ao curso normal, assim, a ação serviria para os alunos desistentes e os que reprovaram alguma disciplina no período anterior.

Essa pesquisa tratou ainda da quantidade de polos de apoio presencial, o que não sofreu significativa alteração. Apenas a UFJF aumentou a quantidade de polos de 1 para 3; as demais permaneceram com a mesma quantidade, somando um total de 114 polos; do sistema de tutoria; da sequência dos conteúdos; do seminário temático; e das tecnologias adotadas. Nenhuma grande mudança foi registrada em comparação à pesquisa realizada no primeiro semestre do curso.

A terceira pesquisa analisada, Razões de Aprovação e Reprovação de um Aluno de EaD, foi realizada pela professora Maria Aparecida da Silva na Universidade Federal de Alagoas, com o objetivo de identificar os motivos de êxito ou não do aluno nos cursos a distância, foi aplicada a 238 alunos.

A pesquisa aponta que os principais fatores de aprovação são: motivação para estudar; acesso freqüente ao computador ou internet; organização dos horários de estudo; interação com os colegas e tutores; e acessibilidade ao tutor. Enquanto os fatores de reprovação se concentram em: dificuldade de aprender os conteúdos; falta de tempo disponível para estudar; volume de trabalho profissional; problemas pessoais; e forma de avaliação. A questão da aprovação foi comparada com dados demográficos obtidos na mesma pesquisa, permitindo algumas inferências da pesquisadora, acerca da escolaridade, da idade, da relação familiar e laboral.

As razões de aprovação e reprovação têm forte relação com os estudos sobre evasão, mostrando que a interação com os outros atores e a administração do tempo são pontos importantes para a permanência do aluno, bem como a situação profissional e familiar podem atrapalhar seu desempenho.

Na metade do curso, segundo semestre de 2008, foi realizada uma pesquisa com alunos de 12 instituições participantes do projeto-piloto, para saber como eles avaliavam o curso. Essa pesquisa foi chamada de Pesquisa de Opinião do Curso de Administração a Distância. Os pontos pesquisados foram: sistema de comunicação; material didático; sistema de tutoria; corpo docente; infraestrutura física e administrativa.

Sobre a interação possibilitada pelo sistema de comunicação, a maioria dos alunos aprova as ferramentas disponibilizadas, mesmo que não totalmente. Alguns casos específicos merecem destaque, como a videoconferência, que suscita opiniões mais diversas, 24% concordam totalmente que ela permite interação, enquanto 20% discordam totalmente dessa afirmação; o correio eletrônico, juntamente com o fórum, é considerado o instrumento de maior interação com 50% e 44% de concordância, respectivamente.

Sobre o material impresso, a interação com o conteúdo e a indicação de referências complementares são seus pontos mais bem avaliados, e mais de 80% dos alunos afirmam que o material didático proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências. De forma geral, o tutor é bem avaliado, seja no cumprimento dos horários estabelecidos ou no retorno aos questionamentos e correção das atividades. Em relação ao professor, uma parte significativa dos alunos não concorda que o docente participa satisfatoriamente no AVA. Na

avaliação dos polos/estrutura física há variabilidade entre as universidades; enquanto na UFC, 65% concordam que o laboratório de informática é satisfatório, na UFLA, esse índice é de 13%. Enquanto na UEMA e UnB ninguém concorde que o acervo da biblioteca atende a necessidade, na UFU, 40% concordam com isso. Essa variação de opiniões deixa transparecer o desnível em termos de infraestrutura das universidades, em especial dos polos de apoio presencial.

A quinta pesquisa analisada para descrever o panorama geral do curso-piloto foi realizada pelo Banco do Brasil, com 373 funcionários-alunos, por volta de agosto de 2008. O objetivo era avaliar o curso de maneira geral, identificando elementos que colaboram com a aprendizagem e com a motivação do aluno, além de levantar os motivos que levaram seus funcionários a deixar o curso.

A pesquisa apresenta como aspectos positivos do curso, a flexibilidade de tempo para estudar; o desenvolvimento pessoal e profissional; e a possibilidade de graduação em universidade pública. Nota-se que são aspectos motivacionais e relativos à autonomia do estudante, os pontos positivos não estão relacionados à gestão do projeto-piloto. Entretanto, os pontos apontados como problemáticos são relacionados à maneira de organizar o curso, a saber: atraso na entrega do material didático; baixa utilização de ferramentas de interação como videoconferências e *webconferences*; encontros presenciais reduzidos a aplicação de provas; e divergência na atuação dos tutores dentro da mesma universidade.

Os pesquisadores destacaram que, por necessidades internas do Banco do Brasil, o número de transferências é alto, e sugerem que os cursos alinhem seus currículos para minimizar os prejuízos para os alunos. O reconhecimento que a política de transferência atrapalha o rendimento do aluno é um passo importante; mas ao acreditar que alinhando os currículos entre as universidades o problema será resolvido, os pesquisadores minoram a situação e comprometem o trabalho da gestão do curso.

Sobre a evasão, essa pesquisa apresenta números que merecem atenção especial: a média é de 42%, sendo a UnB com a menor taxa (3,42%) e a UFG e UEG com a maior (75%). Os pesquisadores destacam que esse valor pode subir em 10%, margem igual de respondentes que afirmaram ter desistido do curso e não comunicado oficialmente à universidade. Os principais motivos apontados nessa pesquisa para evasão foram: responsabilidade no posto de trabalho; falta de disciplina para estudar; falta de conhecimento em conteúdos básicos; dificuldade em obter orientação junto ao tutor e à coordenação; e transferência para outra localidade.

De modo geral, as cinco pesquisas apresentam pontos de vista diferentes sobre o mesmo problema, a evasão. Assim, a seguir, serão identificadas as possíveis razões para evasão no curso-piloto a partir da análise dessas pesquisas.

5.2.1.1 Possíveis razões para evasão no curso-piloto

A literatura indica que a motivação para evasão pode ser relativa ao aluno ou ao curso, sendo que, para a evasão se concretizar, as razões relacionadas aos alunos são mais decisivas (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006). Problemas em uma das dimensões (diálogo, estrutura e autonomia) da EaD também contribuem para a ocorrência desse fenômeno, em especial quando se trata de diálogo e interação (MOORE; KEARSLEY, 2007). Porém, após a construção do instrumento, a dimensão situação também é incluída como categoria de análise, dessa forma, os motivos para evasão seguem a divisão em: estrutura, autonomia, diálogo e situação.

Assim, em relação à *estrutura*, tem-se o polo de apoio presencial como primeiro ponto de reflexão, pois variam em número e infraestrutura a depender da IES, não sendo estabelecido um padrão para atendimento do aluno. O sistema de tutoria é outra questão importante, pois, apesar de a maioria adotar tutoria a distância e presencial, há diferença no atendimento despendido por esse tutor ao aluno, ainda que na mesma instituição, o que alerta para a necessidade da formação continuada desse profissional. Um último ponto sobre essa dimensão, o atraso na distribuição do material didático, chama a atenção para os problemas logísticos enfrentados pelas universidades, pois, para atender a polos distantes e descentralizar a oferta do curso, um planejamento de suporte e distribuição de materiais e equipamentos precisa ser montado e bem acompanhado, evitando, assim, impactos no rendimento do estudante.

Sobre a *autonomia*, tem-se o quesito da motivação do aluno para estudar, o qual as pesquisas consideram como fator principal para a permanência e aprovação do estudante no curso. O segundo ponto é a flexibilidade dos horários de estudo ou capacidade de organizar o seu tempo. Na modalidade a distância o tempo é relativizado e cabe ao aluno se preparar para administrar essa liberdade de tempo. A situação oposta é um dos motivos da evasão: falta de tempo para estudar. A dificuldade de aprendizagem também é um fator relacionado à autonomia, pois diz respeito à autossuficiência do aluno, a barreira para a aprendizagem pode estar na relação com o tutor, no estudo do material, no acesso aos conteúdos, motivos que

podem ser resumidos na não adequação do estudante à modalidade de ensino. A questão da adequação não se limita à autonomia do aluno, pois, uma vez aprovado no seletivo da universidade, o problema da adaptação é compartilhado entre ambos, sendo tanto a instituição responsável pelo processo de integração quanto o aluno pelo processo de identificação e ajustamento.

A dimensão *diálogo* apresenta três problemas relacionados à evasão. O primeiro é quanto à participação do professor. Nas pesquisas analisadas, os alunos afirmam que o professor interage pouco no ambiente virtual de aprendizagem e que mais ferramentas de comunicação síncrona poderiam ser utilizadas, como a videoconferência ou os *chats*. O segundo, quanto ao tutor: os alunos fazem a diferença entre a função de tutor e professor, tanto que cobra a interação com ambos. Para os alunos, o acesso ao tutor e o *feedback* dado por ele são pontos que ajudam na perseverança do curso; reclamando, inclusive, quando há contradição nas informações dadas pelo tutor e pela coordenação, deixando transparecer que há desorganização na gestão do curso. O último ponto é sobre a interação com a turma. Esse processo é importante para desenvolver o sentimento de pertencimento do aluno e promover a integração ao ambiente acadêmico, porém, o diálogo entre os alunos é prejudicado na medida em que os encontros presenciais vão sendo limitados a momentos de avaliação.

A dimensão *situação* é a com maior número de questões relacionadas à evasão, porque trata do contexto no qual o aluno está inserido, suas características pessoais e profissionais, saindo assim do âmbito do curso em si. Dessa feita, a situação laboral do estudante é a primeira razão que pode levar à evasão, pois é dela que advém a falta de tempo para estudar, a transferência de localidade e os problemas financeiros. Consequentemente, “problemas pessoais” caracterizam outro grupo de fatores para desistência, que englobam problemas de saúde, apoio familiar, recursos financeiros, recursos materiais etc. As condições de acesso a computador e *internet*, também se referem à situação e podem ser determinantes para a continuidade no curso a distância, cuja principal forma de acompanhamento é o AVA. Concomitante ao acesso à tecnologia está a falta de conhecimento básico em disciplinas elementares como português, matemática e, para a EaD, informática. Assim, o estudante que não teve uma formação satisfatória nessas disciplinas sente dificuldade em acompanhar o desenvolvimento do curso.

As razões apontadas em cada dimensão devem ser estudadas com cuidado, levando em consideração as diferenças regionais e o contexto no qual as universidades estão inseridas. A cultura e as características dos alunos irão dizer muito sobre seus hábitos e

costumes, condições de acesso às tecnologias e formação acadêmica.

5.3 Resultados da aplicação-teste do instrumento

O instrumento construído para validação foi testado após a análise dos juízes, passando por uma aplicação-teste com um grupo de estudantes com perfil semelhante ao público-alvo do instrumento, com o intuito de proceder sua análise semântica. Como os alunos são evadidos do curso-piloto, exclusivamente do Banco do Brasil, os resultados dessa aplicação corroboram com o entendimento do fenômeno da evasão no projeto-piloto, sendo tabulados a seguir.

5.3.1 Perfil dos alunos

O final do questionário (APÊNDICE 4) traz questões sobre o perfil do estudante: sexo; data de nascimento; estado civil; escolaridade; vida escolar; situação profissional; situação acadêmica; e participação em cursos a distância. De modo complementar, os dados sobre uso da *internet* e sobre o momento que aluno estava no curso são apresentados.

Assim, os respondentes são em sua maioria do sexo masculino (67,7%); casados (54,8%); nunca fez outro curso a distância (54,8%); e trabalha (87%). Este é um perfil interessante, com forte tendência para evasão, pois desconhece a modalidade de ensino, tem obrigações familiares e laborais, o que reduz o tempo para se dedicar ao estudo.

Em termos de escolaridade, a graduação incompleta teve o maior número de respondentes (39%). Considerando que todos são ex-alunos do curso de graduação em Administração a distância, essa informação era a esperada. Porém, 13% já têm a graduação completa; 16% fizeram curso de especialização; e 3% concluíram o mestrado. Não houve resposta para titulação maior que mestrado (Gráfico 1).

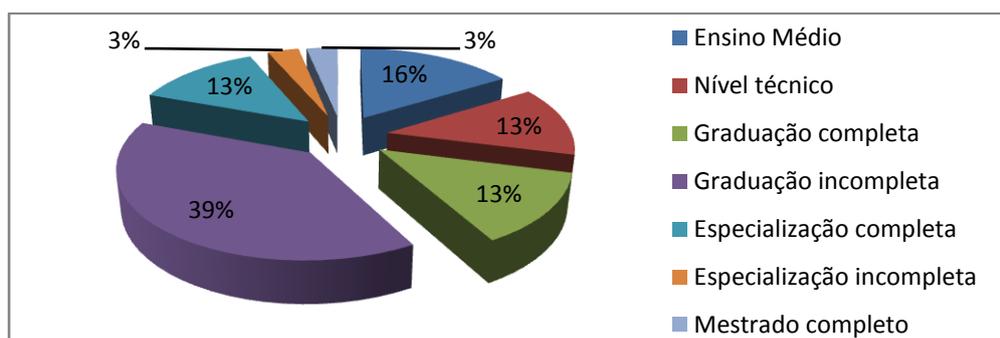


Gráfico 1: Escolaridade

Os dados sobre a vida escolar dos alunos também são relevantes, uma vez que os respondentes são funcionários do Banco do Brasil, o que deve significar aprovação em concurso público. Para essa questão, a vida escolar engloba o curso do ensino fundamental e médio, e as opções de resposta eram: exclusivamente em instituições particulares; exclusivamente em instituições públicas; maior parte em instituições particulares; e maior parte em instituições públicas. A partir do gráfico 2, pode-se concluir que a maioria teve sua formação escolar em instituições públicas, somando 67,7% (exclusivamente, 25,5%; maior parte, 41,9%).

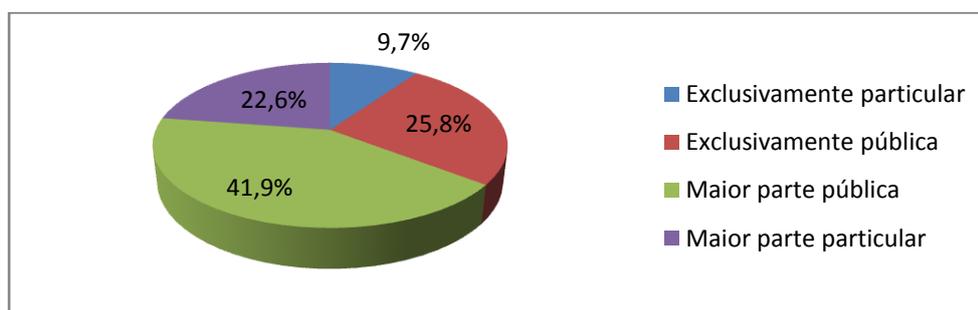


Gráfico 2: Vida escolar

Ainda sobre dados gerais do aluno, é importante destacar que 41,9% estudam. Com isso, o tipo de curso foi a pergunta seguinte, que tinha como opção de resposta: curso de idioma; preparatório para concurso; profissionalizante; graduação; especialização; mestrado; doutorado; e outros. Desse quantitativo, 38,5% fazem uma graduação e outros 38,5%, especialização. Na opção 'outros', os dois respondentes, ou 15,4%, descreveram que fazem curso de Empreendedorismo no SENAI.

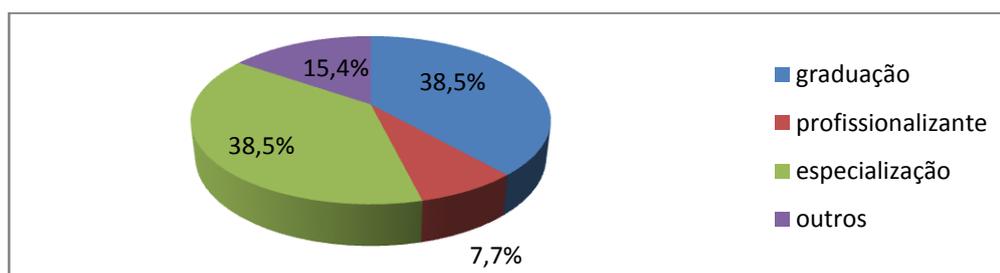


Gráfico 3: Tipo de curso

Um último ponto sobre dados gerais, local de residência dos respondentes, são 10 Unidades Federativas diferentes representadas, tendo o Distrito Federal com o maior número de participantes (38,7%), seguido do Mato Grosso do Sul (12,9%), Paraná e Amazonas, ambos com 9,7%. A maioria dos alunos que responderam ao questionário reside nas capitais de seus Estados, 67%.

O perfil do uso da *internet* concentra-se principalmente em questões sobre o acesso, a saber: sua frequência; sua duração; seu período mais comum; seu local. E ainda,

questões sobre o uso de algumas ferramentas de comunicação e da ‘utilidade’ da *internet*, com o objetivo de saber para que necessidade o respondente recorre à *internet*.

Sobre a frequência de acesso, em dias, 58% afirmaram acessar todos os dias da semana, e 19%, cinco dias, ou seja, 77% têm uma frequência alta no meio virtual, mínimo de cinco dias. Com duração média de 2,5 horas, sendo 35% dos respondentes com duas horas de acesso, 22,5%, uma hora e 19,3%, três horas. Esse panorama pode estar relacionado à maioria dos respondentes residirem nas capitais, onde os provedores de *internet* estão mais presentes.

Quanto ao período do dia em que acessa, a maioria (67%) diz utilizar a *internet* pela noite e 29% têm acesso variável, ou seja, não têm um período único de acesso. Considerando o local de acesso, 71% dos respondentes acessam de suas residências. E, ainda, o perfil dos alunos de maioria casada, trabalhando e com 41,9% que ainda estudam, o período noturno se torna mais atrativo aos respondentes.

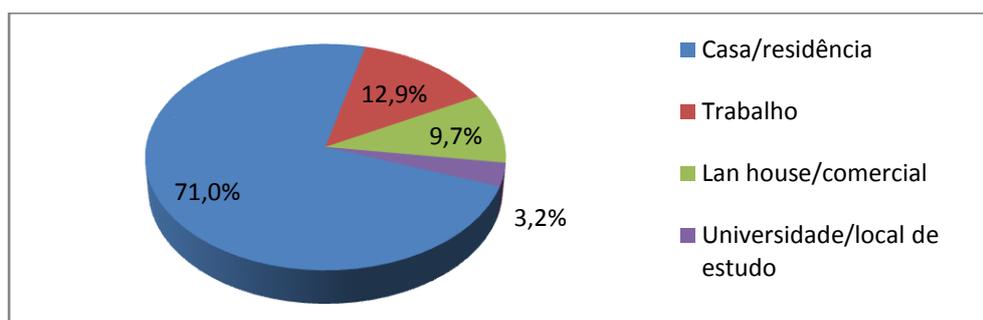


Gráfico 4: Local de acesso

Quando indagados sobre para que necessidade eles utilizam a *internet*, poderiam marcar até duas opções, os respondentes afirmam utilizar principalmente para comunicação (64,5%) e estudo (51,6%), seguidos dos que fazem uso principal para adquirir informação (41,9%). Na opção “outros”, dois alunos responderam, sendo um incluindo a opção vídeos e outro unindo as opções comunicação e informação, para conseguir marcar três opções.

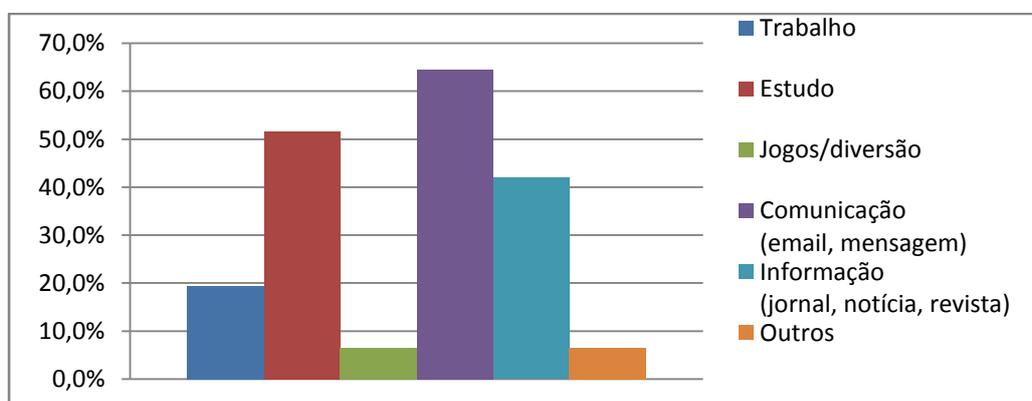


Gráfico 5: Finalidade do uso da *internet*

O último ponto sobre uso da *internet*, diz respeito à frequência de utilização de algumas ferramentas de comunicação e informação, a saber: *email*, *chat*, buscador, fórum, *blog* e seus derivados, e outros. Analisando o Gráfico 6, é possível visualizar que quase 70% dos respondentes sempre utilizam o *email*, mais de 50% sempre utilizam *sites* de busca; 48% nunca utilizam *blog* e suas variedades; da mesma forma que 35% não utilizam *chat* e o mesmo número não faz uso de fóruns. Considerando que a comunicação no curso-piloto é fortemente baseada em fóruns, *chat* e *email*, a frequência de uso dessas ferramentas chama a atenção, e a falta de prática nessa utilização pode ter contribuído para os índices de evasão.

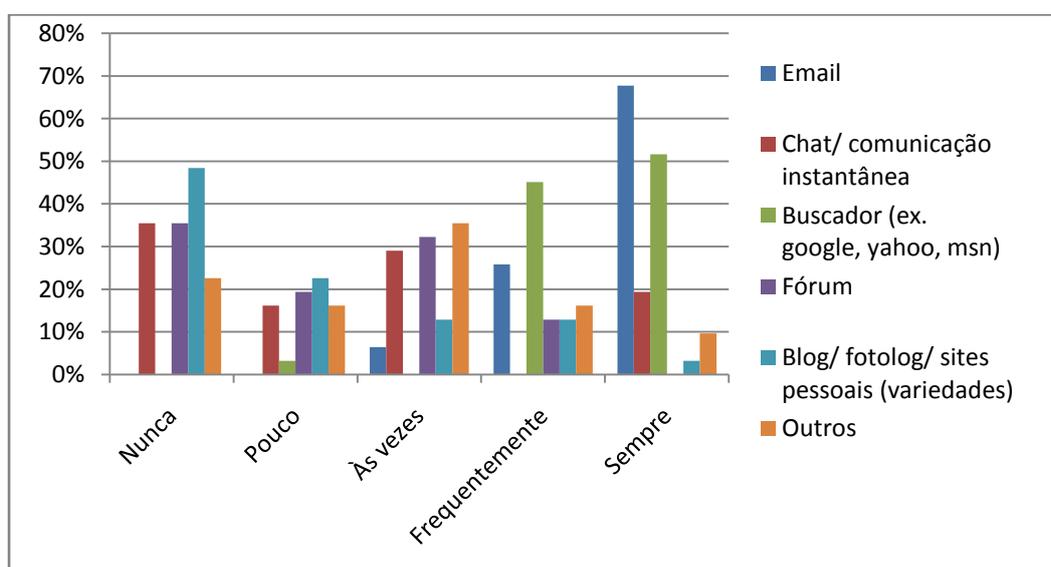


Gráfico 6: Frequência de utilização de ferramentas de comunicação

Apresentando os dados sobre o momento do curso, há cinco universidades representadas, a saber: Universidade Estadual de Maringá (16%); Universidade Federal de Alagoas (10%); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (16%); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (3%); e Universidade de Brasília (55%). Desse total, 52% dos respondentes estão em polos da capital.

Quando questionados sobre o local do qual mais acessavam o AVA, 84% disseram acessar da própria residência; a duração desse acesso era de 1 a 2 horas para 77,4% dos respondentes; e 90% afirmaram que o período noturno era o mais frequente. Comparando com o *uso atual de internet*, o perfil de acesso dos alunos não mudou muito do momento do curso para o período da pesquisa (agosto de 2009).

Em perguntas diretamente relacionadas à evasão, 71% dos respondentes afirmaram querer voltar e concluir o curso; 80,6% não tiveram nenhuma reprovação; e todos abandonaram o curso até o quarto módulo, sendo: 42% ainda no primeiro módulo; 26% no segundo; 19,6% no terceiro; 6,45% no quarto; e 5,6% dos respondentes continuam no curso.

Essa situação permite inferir que os alunos evadidos têm condições de ser resgatados, uma vez que desejam retornar e concluir o curso e a maioria não tem reprovação. Porém, o fato de grande parte ter desistido ainda no primeiro ano do curso, dificulta o planejamento do oferecimento dessas disciplinas, principalmente no que diz respeito a recursos financeiros, pois o curso-piloto tem seu término previsto para dezembro de 2010.

5.3.2 Análise das razões para evasão

Analisando o questionário, é possível identificar as razões para evasão sob a perspectiva do aluno, e a apresentação dessas informações seguirá a divisão em dimensões: estrutura, diálogo, autonomia e situação.

Antes, porém, cabe a análise da única questão dissertativa: por que você saiu do curso-piloto? Foram apontadas 15 respostas diferentes, sendo que três fatores concentraram as opiniões dos respondentes, são eles: problemas pessoais; mudança ou transferência de localidade; e desorganização aparente do curso. Os problemas pessoais aparecem em 26% dos casos, e englobam doenças, gravidez, morte de familiar e aposentadoria.

O quesito mudança foi apontado por 23% dos respondentes, essa situação está acompanhada de três outros fatores: distância do polo presencial, problemas com a coordenação e informações inconsistentes – falta de orientação geral sobre o curso e as normas acadêmicas, inclusive sobre transferência.

A desorganização do curso-piloto foi citada por 19% dos respondentes. Tal desorganização é sentida pela falta de flexibilidade do curso, devido à qual o aluno não tem autonomia para desenvolver o curso, “ficando preso a trabalhos em grupo”, a problemas com o sistema de tutoria (ambos com 10% das respostas), e, a material didático ruim ou inexistente – referindo-se ao livro-texto, 6% dos casos.

Outros pontos levantados pelos alunos foram quanto ao acesso à *internet* deficiente (6%); exigibilidade do curso acima do esperado (10%); desmotivação com o curso e a metodologia a distância (3%); pressão no local de trabalho (10%); escândalos administrativos na universidade (3%); e, demora no início do curso (10%, sendo todos alunos da UFM). Esses dados serão mais bem analisados nas questões referentes às dimensões da EaD e no cruzamento das informações entre os dados apresentados até o momento.

5.3.2.1 Razões relativas à dimensão estrutura

As questões sobre estrutura avaliavam o cronograma estabelecido; o conteúdo dos currículos do curso; o material de apoio; a infraestrutura de atendimento presencial ao aluno; a avaliação; a tecnologia utilizada; o sistema de logística; e a programação dos encontros presenciais.

O cronograma foi avaliado pelos alunos por meio dos prazos para entrega das atividades, 54,8% concordaram que esses prazos eram suficientes. Assim, a princípio, o planejamento das atividades do curso pode não se caracteriza como um motivo para evasão, ao menos quando analisado isoladamente. Do mesmo modo, a adequação do conteúdo do curso à expectativa do aluno foi aprovada por 58% dos respondentes, mas o ponto inverso, os que discordam totalmente dessa adequação, apresenta o percentual de 25%. Vale ressaltar que, ao cruzar os dados das duas questões, metade do grupo dos que discordam totalmente do conteúdo concorda que os prazos são suficientes.

Sobre o material de apoio, 58% dos alunos consideram o material disponibilizado no AVA importante para o seu aprendizado, e 54% afirmam que o material impresso era essencial para que eles aprendessem. Tal panorama chama a atenção para o sistema de distribuição desse material, uma vez que ele tem forte impacto sobre a aprendizagem do estudante. A questão sobre logística apresenta os dois extremos equilibrados, exatos 38,7% concordam que recebiam o material com atraso e discordam da mesma questão, sendo que 22,6% ficaram em dúvida ou não se recordam dessa situação específica. Considerando a distribuição geográfica dos polos e o fato de a produção do material impresso ser centrada em uma universidade, a logística dentro desse sistema de entrega de material deveria ser vista com maior atenção, pois quase 40% dos alunos reclamam do atraso, o que pode contribuir para a evasão no curso.

A avaliação dos polos de apoio presencial é mais preocupante, pois 54,8% discordam que o polo atendia às necessidades dos alunos, sendo que apenas 3,2% concordam totalmente com essa afirmação. O polo presencial deveria ser a primeira referência do curso para o aluno, seria nele que o aluno buscaria apoio administrativo e acadêmico, seja do tutor, do coordenador ou da secretaria, seja da infraestrutura da biblioteca ou do laboratório de informática. Dessa forma, uma maior fiscalização nos polos se faz necessária, bem como a indicação de meios para se mudar essa realidade.

Concomitante à falta de apoio presencial, a maioria dos respondentes apontam que não recebiam boa orientação acadêmica dentro do curso – cuja abrangência da orientação era a respeito de datas importantes, matrícula e informes gerais – contra 32% que afirmavam receber tal orientação de forma satisfatória. Esse ponto pode ser mais bem explorado na dimensão diálogo, ao ser tratada a comunicação dentro do curso.

O relato sobre problemas com a tecnologia utilizada é equilibrado, com 51,6% dizendo não ter problemas no manuseio do AVA, contra 41,9% que alegaram algum tipo de dificuldade. Quando avaliadas, isoladamente, as ferramentas de comunicação, 48,3% não consideram que elas os aproximem do curso. Em um novo cruzamento, dos que tiveram problema com a tecnologia adotada, 43% discordam que as ferramentas de comunicação do AVA os aproximem do curso. Essa situação demonstra a importância de se conhecer e saber mexer na tecnologia utilizada, uma vez que o curso a distância está apoiado no desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, que só surtem o efeito desejado (interação e aprendizagem) quando adaptadas ao público-alvo (alunos).

Sobre dificuldades na avaliação de aprendizagem, mais uma vez o grupo se divide: 48,3% dizem não sentir dificuldade na avaliação, contra 41,9% que afirmam o contrário. A mesma proporção se aplica para a análise sobre os encontros presenciais: 48% discordam que ele seja essencial para aprendizagem, contra 41% que acreditam na sua importância. Uma comparação interessante entre esses dois grupos é dos que sentiam dificuldade na avaliação e os que não consideram os encontros presenciais essenciais para a aprendizagem (44%), ou seja, boa parte dos alunos que sentem dificuldade na avaliação, não avaliam positivamente os encontros presenciais. Isso pode ser entendido quando são analisadas as pesquisas sobre o curso-piloto, nas quais os alunos afirmam que os encontros presenciais foram reduzidos à aplicação de prova.

Outra comparação possível com os dados sobre avaliação é o percentual de 58% dos respondentes que concordam que o conteúdo do curso é adequado às suas expectativas. Destes alunos, apenas 33% sentem dificuldade na avaliação de aprendizagem. Tal dificuldade pode estar relacionada a problemas com a tecnologia adotada, uma vez que 67% dos alunos que aprovam o conteúdo e têm dificuldade na avaliação, também tiveram problemas com a tecnologia utilizada. Sendo assim, a maneira de disponibilizar esse conteúdo começa a merecer atenção especial, bem como um estudo sobre o grau de dificuldade da avaliação e sua relação com o conteúdo trabalhado em cada disciplina.

5.3.2.2 Razões relativas à dimensão diálogo

As questões relativas ao diálogo medem, principalmente, a interação com professor, grupo, tutor e conteúdo; além da linguagem utilizada e o meio de comunicação escolhido para promover tal processo interativo.

Iniciando pelos meios de comunicação, em especial os que abordam questões sobre o planejamento do curso, mais de 70% dos respondentes afirmam que conheciam os objetivos do curso e 68% concordam que tinham conhecimento de como o curso funcionava, ou seja, sabiam como era o sistema de tutoria, o processo de avaliação, a cobranças das atividades e a frequência dos encontros presenciais. Essa situação deixa transparecer que os alunos foram informados de como o curso deveria funcionar e o que ele pretendia. Porém, no desenrolar do curso-piloto esse canal de comunicação não se mostrou tão eficaz, uma vez que 52% dos respondentes reclamaram que não recebiam boa orientação acadêmica.

Quando questionados se o tutor dava retorno sobre as tarefas, 51% concordaram com a afirmação, porém, o outro extremo apresenta um percentual de 25%. Considerando que a obrigação do tutor é dar *feedbacks* rápidos e consistentes sobre as tarefas realizadas, um quarto dos alunos disseram não receber tal retorno, chama a atenção, pois entrava o processo de interação e também pode afetar a motivação do aluno.

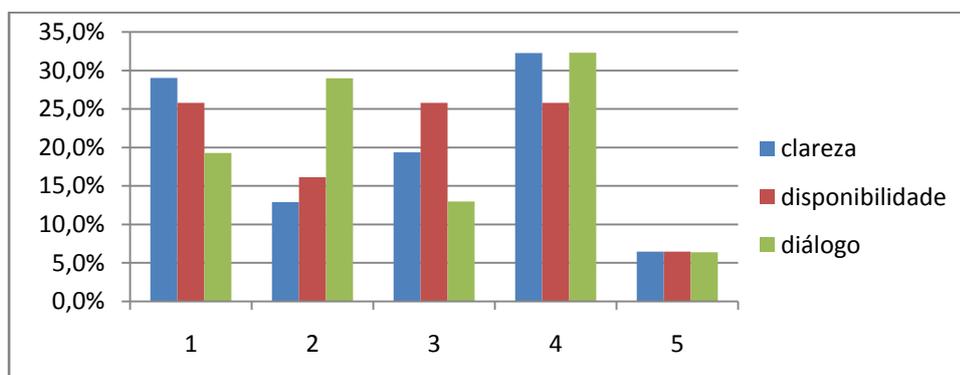


Gráfico 7- Relação entre clareza do conteúdo, disponibilidade do professor e diálogo

Sobre a clareza do trabalho do professor em relação ao conteúdo, 38,8% concordam que o professor era claro, porém, 41,9% disseram que o conteúdo não era trabalhado com clareza; do mesmo modo, 41,9% afirmam que o professor não era disponível para atendê-los, contra 32,3%. A relação entre clareza e disponibilidade do professor é importante para mostrar o suporte oferecido pelo curso. Diante do Gráfico 7 é possível perceber que o ponto ‘discordo totalmente’(1) é mais significativo que o ‘concordo totalmente’; bem como o ‘concordo pouco’ (4) tem maior valor quando visto separadamente.

Ainda sobre a interação com o professor, 48,3% discordam que o diálogo com o professor facilite a aprendizagem. Essa situação, combinada com o percentual de alunos que dizem não receber *feedback* do seu tutor, preocupa o estudo sobre o suporte dado ao estudante, que na EaD precisa ter esse apoio para buscar os conteúdos e desenvolver o conhecimento.

Abordando a relação entre aluno e conteúdo, 52% dos respondentes dizem que o AVA permitia discussões positivas sobre os assuntos estudados; e o mesmo quantitativo sentia vontade de participar das atividades no ambiente. Considerando que os alunos avaliam positivamente a adequação do conteúdo a suas expectativas, bem como a importância do material didático para sua aprendizagem; pode-se dizer que a interação entre aluno e conteúdo é positiva, e, deve ser observada como estratégia para permanência do aluno no curso.

Em relação à interação aluno-aluno, três questões foram formuladas: sentia dificuldade em interagir com outros alunos; o contato com o grupo era satisfatório; e, sentia-me isolado do grupo. Todas apresentaram denotação negativa, 54% dos respondentes tinham dificuldade de interagir com o grupo; 52% discordam que o contato fosse satisfatório; e 61% sentiam-se isolados. Esse resultado tem impacto direto no fortalecimento do sentimento de grupo e de pertencimento, que ajudam na permanência do aluno no curso. Dessa forma, sentir-se isolado na EaD não é bom, e pode indicar problemas no sistema de tutoria presencial e a distância, ao não promover a integração dos alunos, seja no polo, seja no AVA.

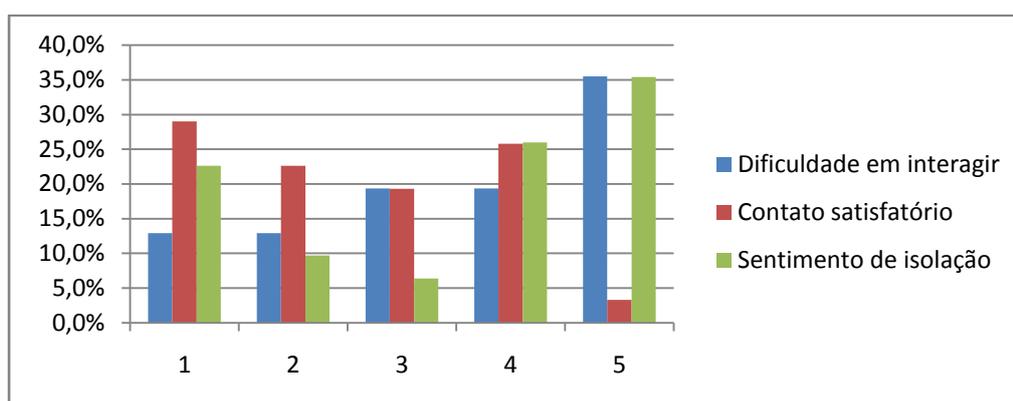


Gráfico 8 - Relação sobre interação entre o grupo

5.3.2.3 Razões relativas à dimensão autonomia

A autonomia trata da independência do aluno; da organização pessoal; da capacidade de interagir; da autossuficiência; e da liberdade de estudo. Essas variáveis são medidas por meio das perguntas a seguir.

A capacidade de interagir começa com a leitura do manual do aluno, para que ele conheça seus direitos e deveres, bem como os objetivos e dados gerais sobre o curso. Entre os respondentes, 84% afirmam ter lido o manual durante a realização do curso. Outro ponto importante para avaliar a capacidade de interação é a iniciativa de procurar o tutor ou professor para tirar dúvidas; dessa vez um percentual bem menor (45%) afirma ter essa atitude. Uma explicação possível para menos da metade procurar o tutor, pode estar presente no quesito sobre independência do estudante. No qual, 64% discordam de depender do tutor para estudar, e outros 93,5% sentiam-se responsáveis pela sua aprendizagem.

Tais informações deixam transparecer a intenção do aluno em se tornar autônomo e tomar para si a responsabilidade sobre sua formação, porém, os dados apresentados nas dimensões anteriores levam a crer que, apesar da boa vontade, o aluno não consegue trabalhar sua autonomia, seja por questões do curso ou problemas pessoais, seja pela falta de preparo do aluno para estudar a distância.

Sobre a organização pessoal e do tempo, 48% dos alunos disseram não perder os prazos para entrega das atividades; outros 48% não deixavam acumular as tarefas do curso; e 71% afirmam organizar seus horários para realizar as atividades do curso. Por outro lado, tem-se 39% dos respondentes que perderam os prazos das atividades e 42% que deixavam acumular as tarefas. A comparação entre os três itens, apresentada no gráfico 9, mostra que “perdia os prazos” e “deixava acumular tarefas” crescem proporcionalmente, enquanto “organizava meu horário” é inversamente proporcional aos dois.

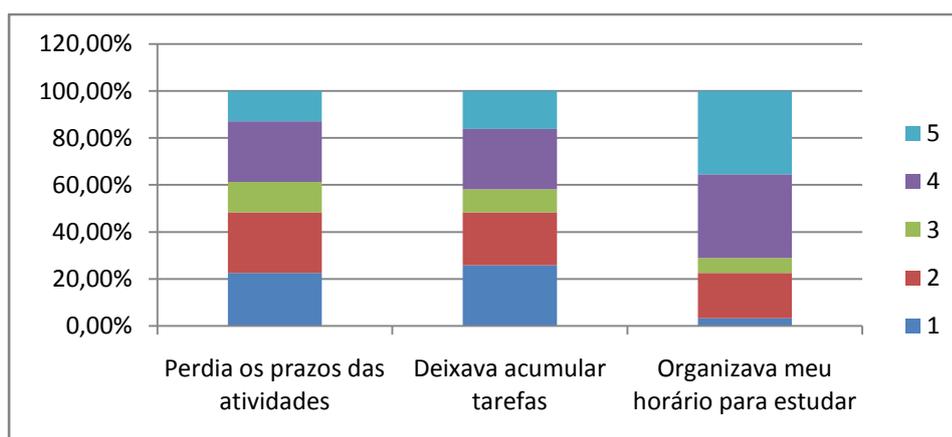


Gráfico 9 - Sobre organização pessoal e do tempo

Os alunos também foram avaliados quanto a sua autossuficiência, medida pelo acesso aos conteúdos independente da orientação de outrem; 74% disseram que acessavam os conteúdos do curso com facilidade; e 77% afirmaram buscar informações sobre os conteúdos fora do curso. De certa forma, o aluno mais uma vez mostra que tem interesse em desenvolver sua autonomia, e que ela poderia ser mais bem explorada dentro do curso-piloto.

5.3.2.4 Razões relativas à dimensão situação

A dimensão situação se refere ao contexto no qual o aluno está inserido, a contingência que o cerca durante o desenvolvimento do curso. Sendo assim, sua medição é feita pela avaliação do ambiente de estudo; dos recursos materiais e financeiros disponíveis; da situação familiar e laboral; e da ocupação do tempo.

A primeira afirmativa, *gostava de estudar a distância*, teve 71% de concordância, e demonstra uma certa predisposição do estudante para fazer o curso e superar as possíveis barreiras no caminho.

Assim sendo, seguir-se-á para a questão sobre ambiente de estudo, 80% concordam que o ambiente de estudo era apropriado, tanto em termos de iluminação quanto de ruídos e estrutura. Para o melhor aproveitamento do curso, 64,5% afirmaram ter tempo disponível para participar do curso-piloto; 87% não faziam outro curso paralelo ao de administração; 77% disseram que não acessavam o curso apenas nos fins de semana; e 64,5% não mudaram de residência durante o curso. Esses dados combinam com a apresentação do perfil dos alunos, mostrando consistência nas respostas. O ambiente de estudo e o tempo para fazer o curso não se caracterizam como barreiras para a permanência do estudante, porém, quando o tempo está relacionado à atividade laboral e responsabilidades familiares, esse fator sofre alterações.

Sobre recursos materiais e financeiros, as respostas foram positivas, com 74,2% dizendo que tinham recursos financeiros suficientes para realizar o curso; 70% tinham computador disponível para estudar; 68% consideravam fácil o acesso à *internet*; e 64% concordam que a velocidade da conexão atendia a sua necessidade para o curso. Em termos de recursos os alunos apresentam uma conjuntura favorável para o desenvolvimento de cursos a distância.

Como último grupo de perguntas, a situação laboral e familiar é importante para entender o comportamento do aluno perante as contrariedades no curso-piloto. O apoio familiar é apontado por 77,4% dos respondentes como uma situação concreta, bem como o incentivo no trabalho para 54% deles. Porém, ainda há certa indecisão sobre a influência negativa da atividade profissional no rendimento do curso, sendo 45% dizendo que ela atrapalha os estudos, contra 48% que afirmam o contrário. Resgatando os motivos para desistência do curso apontados pelos respondentes, 10% deles colocam a responsabilidade do fenômeno exclusivamente na pressão oriunda da atividade profissional; enquanto 26%

apontam problemas pessoais. Essa situação deixa a incógnita sobre a real contribuição da situação laboral e familiar sobre o índice de evasão no curso-piloto.

5.4 Principais razões para evasão dentro do curso-piloto

Uma vez levantados os motivos que levam à evasão, tanto na literatura quanto nas pesquisas sobre o projeto-piloto, a comparação entre esses elementos se faz necessária. Assim, segue o cruzamento entre os dados apresentados em pesquisas sobre o piloto, nos documentos do curso e na literatura consultada.

Tendo em vista o panorama geral das razões que podem levar à evasão na EaD, percebe-se que as motivações apresentadas em cada momento (literatura; pesquisa em dados secundários; gestão do curso; aplicação-teste) têm relação entre si, muitas vezes coincidindo completamente. Vale ressaltar que, considerando as dimensões de análise, a estrutura do curso e a situação na qual o aluno está inserido apresentam maior número de fatores que contribuem para evasão no curso-piloto. O diálogo, ou a promoção da interação entre os membros, também demonstra um número significativo de fatores, porém, são consequência de decisões da estruturação do curso e do seu desenho instrucional. Da mesma forma, a dimensão autonomia sofre impacto direto dessas decisões e só pode ser responsabilizada pela questão da organização do tempo e pelo sentimento de isolamento – pressupondo-se que o aluno seja capaz de buscar interagir com o grupo.

Literatura	Pesquisa em dados secundários	Gestão do curso/ Fórum de coordenadores	Aplicação-teste do instrumento
Organização e planejamento do curso (Walter, 2006); Ausência na reciprocidade da comunicação (Coelho, 2002)	Dificuldade de obter informações	Falta de experiência em gestão de cursos a distância	Desorganização do curso (planejamento); demora no início do curso
Fatores do curso, da gestão (Xenos et al, 2002)	Atraso na distribuição do material didático	Material impresso (conteúdo e distribuição)	Atraso na entrega do material didático
Material específico (Abbad; Carvalho; Zerbini, 2006)		Produção do material de apoio	Material didático ruim
Dificuldade de gerenciar o tempo (Coelho, 2001); Problemas com prazos (Almeida, 2007)	Capacidade de organizar o tempo	Falta de um 'nivelamento' para os estudantes (EaD, INFO, MAT., PORT.)	Acúmulo de atividades e tarefas
Insuficiência de domínio técnico (Coelho, 2002)	Falta de conhecimentos básicos (MAT, PORT, INFO)		Pouco espaço para autonomia
Adequação do curso à necessidade do aluno (Andriola; Andriola, 2006)	Adequação do aluno à modalidade EaD	Formato dos encontros presenciais	Flexibilidade baixa

Literatura	Pesquisa em dados secundários	Gestão do curso/ Fórum de coordenadores	Aplicação-teste do instrumento
Preparo do professor e tutor (Favero, 2006); Apoio do tutor (Jacobsohn; Fleury, 2005)	Sistema de tutoria (tutor despreparado)	Variabilidade na tutoria (despreparo)	Problemas como tutor
Suporte afetivo (Ravoi, 2002); Integração (Tinto, 1975)	Identificação com o curso	Diferenciação entre alunos do BB e da DS	Escândalos administrativos na IES
Desconhecimento do perfil do aluno (Abbad; Carvalho; Zerbini, 2006)	Motivação do aluno para estudar	Institucionalização da EaD (tratado separado)	Desmotivação com o curso (descrédito)
Estrutura dos polos (Abbad; Carvalho; Zerbini, 2006); Estrutura de suporte (Palloff; Pratt, 2004)	Estrutura dos polos de apoio presencial	Estrutura de suporte	Distância do polo presencial
Acompanhamento do tutor (Coelho, 2001)	Falta de <i>feedback</i> rápido e incentivador	Falta de pesquisas de acompanhamento e controle do curso	Problemas de comunicação/orientação
Inclusão digital (Abbad, 2007); tecnologia utilizada (Maia; Meirelles, 2003)	Condições de acesso à <i>internet</i>	Plataforma e tecnologia adotada	Problemas com a tecnologia adotada
Didática do professor (Silva, 2008); Falta da relação face a face (Coelho, 2002)	Baixa participação do professor no AVA	Disponibilidade do professor	Dificuldade de interação (professor, aluno, tutor)
Problemas de interatividade/diálogo (Favero, 2006); Falta de socialização entre participantes (Ghedine; Testa; Freitas, 2008)	Dificuldade de interagir com o grupo	Falta de integração entre os alunos	Sentimento de isolamento
Dificuldade de acesso ao conteúdo (Coelho, 2001)	Dificuldade de assimilar o conteúdo	Falta de uma abordagem prática	Conteúdo aquém das expectativas
Nível de exigência na avaliação (Silva, 2008)		Excesso de atividades	Exigibilidade do curso (curso difícil)
Situação na qual o aluno está inserido (Waler, 2006)	Transferência		Mudança de localidade
Fatores internos controláveis (Xenos et al, 2002)	Problemas pessoais		Problemas pessoais
Situação laboral e familiar (Andriola; Andriola, 2006); Sobrecarga profissional (Vargas, 2004)	Sobrecarga no trabalho		Situação laboral (sobrecarga)
Fatores demográficos (Xenos et al, 2002); Perfil do público-alvo (Cavedon; Rech; Cavo, 2001)			

Quadro 9 - Principais razões para evasão no curso-piloto

Analisando o Quadro 9, dezessete pontos agrupam os fatores destacados como razões para evasão. Assim, o primeiro fator, desorganização do curso, é desmembrado em questões de organização e planejamento instrucional. Considerando que os coordenadores do piloto não tinham experiência em gestão de cursos a distância, certa dificuldade era esperada,

porém, a tendência era que o ajustamento acontecesse no primeiro ano do curso – normalmente mais crítico em termos de adaptação da gestão e dos alunos.

Ocorrido o ajuste, a desorganização foi traduzida em problemas de comunicação e dificuldade de serem obtidas informações gerais sobre o curso. Esse ponto pode ser consequência da estrutura deficitária oferecida nos polos de apoio presencial ou, ainda, por problemas com a tecnologia adotada; decorrentes do uso da plataforma de aprendizagem para estabelecer o canal de comunicação, e de alunos terem problemas de acesso à *internet* ou, como prefere Abbad (2007), a inclusão digital não ser uma realidade.

Os problemas da gestão do curso também têm reflexo na distribuição do material didático, que muitas das vezes chega com atraso; ou na sua produção, que deveria considerar as expectativas do aluno, equilibrando os conteúdos oferecidos, a linguagem empregada, o cronograma do curso e o grau de exigibilidade. A dificuldade de assimilar o conteúdo combinada ao excesso de atividades pode gerar dificuldade nas avaliações. Essa situação é agravada quando o acompanhamento do tutor é ineficiente, falta *feedback* rápido e incentivador; e de professor que interage pouco com a turma. A gestão do curso poderia ter um maior controle dos acontecimentos, se fosse dada continuidade à série de pesquisas de acompanhamento propostas para o curso-piloto.

O problema da interatividade e da socialização entre os participantes leva o aluno a sentir-se isolado, desmotivado. Dessa feita, o suporte afetivo é fundamental para a identificação do aluno com o curso. Por outro lado, a resistência dentro das universidades de institucionalizar a EaD, promove o sentimento contrário, pois o aluno é tratado de maneira separada, dificultando seu acesso à universidade e levando-o a desacreditar no curso e na modalidade de ensino.

A maior resistência em relação à modalidade a distância se dá pela falta de conhecimento do seu funcionamento. O aluno precisa de orientação sobre como estudar a distância; isso o ajudaria a trabalhar sua autonomia; organizar melhor o tempo e aumentar o domínio técnico sobre as ferramentas de interação.

Do mesmo modo que é importante a adequação do curso à necessidade do aluno, o estudante também deve se adaptar à modalidade de EaD. Esse ajuste precisa da intermediação dos tutores, cuja relevância do seu apoio para a permanência do aluno é destacada por Jacobsohn e Fleury (2005). Entretanto, há deficiência no sistema de tutoria, apresentando grande variabilidade de preparo e formação entre os tutores.

Walter (2006) destaca que o contexto no qual o aluno está inserido contribui significativamente para sua permanência no curso, logo, problemas pessoais, sobrecarga no trabalho, mudança de localidade e estrutura familiar são pontos críticos para a continuidade do aluno no curso; além do próprio perfil demográfico desse aluno, como destacam Cavedon, Rech e Cavo (2001) e Xenos et al. (2002). O perfil do público-alvo como motivo para evasão é apontado pela literatura, mas não encontra correspondente nas pesquisas sobre o piloto, o que não pode levar ao descarte nem à confirmação dessa variável como motivo para evasão.

A comparação entre as razões apontadas por estudos diferentes – sem restringir-se ao curso-piloto – facilita a visualização do problema geral, permitindo um maior entendimento sobre o fenômeno da evasão em cursos a distância e, conseqüentemente, provocando um processo de reflexão que pode levar ao desenvolvimento de ações corretoras, evitando que os mesmos erros sejam cometidos em novos cursos.

Os itens criados – a partir da literatura – no início da construção do instrumento a ser aplicado com os alunos não sofreram grandes alterações após a análise semântica (aplicação com pequeno grupo de alunos), salvo o item sobre acesso a internet, sendo necessária divisão para avaliar a facilidade de acesso e a qualidade desse acesso (velocidade de conexão). Porém, após a análise dos juízes os itens foram reagrupados, trocando de dimensão de análise ou “fator hipotetizado”, e alguns deverão ser revistos, pois a redação causou discordância entre os juízes, a saber: “O diálogo com professor/tutor facilitava minha aprendizagem”; “Sentia dificuldade na avaliação de aprendizagem”; e, “Sentia vontade de participar das atividades no AVA”.

Os fatores hipotetizados do instrumento correspondem às quatro dimensões da EaD: estrutura, diálogo, autonomia e situação. Entretanto, para que essa classificação seja confirmada, o instrumento deverá passar por uma análise fatorial, com o objetivo de “analisar a intensidade das relações entre as variáveis observadas e, a partir delas, estimar um modelo fatorial subjacente capaz de reproduzir essas relações” (ARANHA; ZAMBALDI, 2008, p. 32). A análise fatorial também permitirá dizer qual a relação entre os fatores, ou seja, até que ponto eles são independentes ou podem ser mesclados em fatores comuns. Segue a divisão dos fatores e seus itens após a análise dos juízes e a semântica.

Assim, o primeiro fator, Estrutura, é composto pelos seguintes itens: 1. O prazo para entrega das atividades era suficiente; 2. O conteúdo do curso era adequado a minha expectativa; 3. O material disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi importante para meu aprendizado; 4. A estrutura do polo de apoio presencial atendia a minhas

necessidades (computador, internet, biblioteca, secretaria); 5. Recebia boa orientação acadêmica dentro do curso (informações gerais, datas importantes, matrícula); 6. Tinha conhecimento de como o curso funcionava (encontros, material, atividades, tutoria etc); 7. Tive problemas com a tecnologia adotada (internet, AVA, video-aula etc); 8. Recebia material didático com atraso (livro-texto, DVD, CD); 9. As ferramentas de comunicação me aproximavam do curso (chat, fórum, email, telefone, correio); 10. O material impresso foi fundamental para minha aprendizagem; e, 11. Os encontros presenciais eram essenciais para minha aprendizagem.

O fator Diálogo é composto pelos itens: 1. Conhecia os objetivos do curso; 2. O tutor me dava retorno sobre minhas tarefas; 3. O professor trabalhava o conteúdo de forma clara; 4. O professor era disponível para me atender; 5. O ambiente permitia discussões positivas sobre os assuntos; 6. Entendia o que era pedido pelo professor/ tutor; 7. O diálogo com professor/tutor facilitava minha aprendizagem; 8. Sentia dificuldade em interagir com outros alunos; 9. Sentia-me isolado do grupo; e, 10. O contato com o grupo era satisfatório.

O fator Autonomia tem como itens: 1. Li o manual do aluno durante a realização do curso; 2. Sentia vontade de participar das atividades no AVA; 3. Dependia de orientação do tutor para estudar; 4. Perdia os prazos para entrega de atividades; 5. Deixava acumular as tarefas do curso; 6. Organizava meu horário para realizar as atividades do curso; 7. Acessava os conteúdos do curso facilmente; 8. Buscava informações sobre os conteúdos fora do curso; 9. Sentia que era responsável pela minha aprendizagem; 10. Procurava o tutor/professor para tirar minhas dúvidas; 11. Escolhia o que estudar; e, 12, Tinha liberdade de estudar em qualquer lugar.

O último fator, Situação, é composto pelos itens: 1. Sentia dificuldade na avaliação de aprendizagem; 2. Gostava de estudar a distância; 3. Acessava ao curso apenas nos fins de semana; 4. Tinha tempo disponível para participar do curso; 5. Mudei de cidade durante a realização do curso; 6. Tive recursos financeiros para realizar o curso; 7. Fazia outro curso simultâneo ao curso de administração; 8. Deixei de fazer outras atividades para participar do curso; 9. Minha atividade profissional atrapalhava meus estudos; 10. Tive apoio da minha família para realizar o curso; 11. Fui incentivado no trabalho para fazer o curso; 12. Tinha computador disponível para estudar; 13. Meu acesso à internet era fácil; 14. A velocidade da internet atendia minha necessidade para o curso; e, 15. Estudava em um ambiente apropriado (iluminação, ruído, estrutura).

6 CONCLUSÃO

A importância da educação no processo de desenvolvimento e o problema de acesso, principalmente no interior do país, abrem espaço para o surgimento de novas metodologias de educação. Combinado a essa situação, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação possibilita o aprimoramento da educação a distância.

A EaD promove a ruptura na tradição pedagógica: a centralidade da educação sai do professor e passa para o aluno, que é agora o grande responsável por sua aprendizagem. Nessa modalidade, não é o professor que ensina, ele disponibiliza o conteúdo e orienta o estudo; aparece a figura do tutor como mediador e facilitador desse processo, e o aluno aprende, ou seja, ele tem que buscar o conhecimento.

Essa modalidade possibilita maior amplitude de atuação, os cursos são oferecidos por várias instituições e o número de vagas aumenta a cada dia. Acompanhando, assim, o ritmo acelerado da população, que precisa conciliar trabalho e estudo, e muitas das vezes fazendo uso de uma formação continuada, isso culminou em um grande número de alunos inscritos e na popularização da EaD. Porém, a disseminação de cursos a distância não significa qualidade no ensino, e o Ministério da Educação, então, entra no processo para regularizar essa oferta.

Com a interferência maior do MEC, o Governo Federal percebe na EaD uma alternativa para expandir os oferecimentos de cursos de graduação em locais distantes dos grandes centros. Nesse contexto é criada a Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de democratizar o conhecimento e ampliar o acesso à educação. A necessidade de atender uma demanda por formação sem causar um “êxodo” entre os municípios torna atrativa a descentralização do ensino. Porém, essa política de interiorização necessitava de um “teste”, assim, o curso de administração a distância é desenhado para aproveitar melhor suas possibilidades. O curso-piloto concentra todos os esforços para o desenvolvimento da modalidade a distância na formação superior, mostrando que é possível atender uma grande demanda, democratizando o acesso à educação, sem perder a qualidade do ensino.

Contudo, mesmo ganhando espaço, faltam estudos conclusivos sobre a qualidade e a eficácia da EaD, que apresenta índices elevados de evasão. Essa preocupação é traduzida nos objetivos do trabalho, que busca identificar as principais razões para evasão no curso de administração a distância.

Para tanto, a EaD é analisada por dimensões que ajudam a explicar o funcionamento do curso e seus propósitos, são elas: estrutura, diálogo, autonomia (PETERS, 2001; MOORE; KEARSLY, 2007; KEEGAN, 1993) e situação (ALMEIDA, 2007).

Após explanação sobre educação a distância e sua contextualização no Brasil, é fácil entender o motivo para a criação da Universidade Aberta do Brasil, e importante acompanhar sua implementação e desenvolvimento. Porém, os dados sobre evasão mostram que a implementação de um curso a distância não é tão simples assim. Mesmo com um monitoramento constante, há desvios no processo, e, quando as ações não são suficientes, os objetivos são afetados e novas estratégias devem ser traçadas, o que caracteriza a flexibilidade da modalidade a distância. Obedecendo ao objetivo principal do trabalho, um levantamento das principais razões para evasão foi feito e aponta para soluções aparentemente simples, mas que para serem executadas necessitam de maior observância das dimensões da educação a distância, principalmente sobre a estrutura, significando elementos da gestão do curso.

Em um cruzamento entre os motivos para evasão apresentados na literatura, os pontos encontrados nos documentos do curso e o levantamento feito nos estudos sobre o piloto, fica evidente a similaridade entre as razões que levam à desistência do curso. E, mais uma vez, a dimensão estrutura, juntamente com a situação na qual o aluno está inserido, é responsabilizada por esse fenômeno.

O estudo confirma as razões para evasão encontradas na literatura e acrescenta novos elementos, como: a falta de conhecimento básico em português, matemática e informática por parte do aluno; formato dos encontros presenciais, que passaram a ser simples aplicação de provas; falta de uma abordagem prática do curso.

Considerando a experiência do projeto-piloto, é visível o despreparo do aluno para estudar a distância, seja para assimilar os conteúdos ou utilizar a tecnologia, o que deveria ser contornado pelo suporte presencial nos polos. Porém, esse suporte se mostrou insuficiente, pois a articulação entre os parceiros (universidades, prefeituras, financiadores e governo federal) dificultava a responsabilização de um em detrimento de outro, assim, a estrutura de apoio ficou deficitária e, por mais ações de fiscalização que ocorressem, não houve reformulação na estrutura. O que ajuda a explicar a crítica à organização do curso-piloto.

Sendo assim, a institucionalização da EaD nas universidades públicas é um processo que pode ajudar a controlar os índices de evasão, pois os cursos deixariam de ser tratados separadamente por um núcleo específico na universidade, para se aproximarem da sua estrutura e iniciarem o processo de desmistificação e reconhecimento dessa modalidade.

Permitindo que a instituição se descentralize e alcance um número maior de alunos, a representação nos polos de apoio presencial não seria do curso, mas sim da universidade que o oferece. Esse processo de integração favorece ainda o sentimento de pertencimento, o aluno passa a construir sua identidade e identificação com o curso.

Porém, para entender a variação da evasão por universidade no curso-piloto, é relevante destacar que os critérios de desligamento do aluno estão subordinados às normas da universidade e à adequação do projeto político-pedagógico do curso, o que interfere no entendimento do cálculo de evasão; além de algumas instituições lançarem novos editais para o preenchimento das vagas ociosas, alterando assim o número de matriculados no período – que foi a base para se estabelecer o índice de evasão neste trabalho.

Resgatando os objetivos da Universidade Aberta do Brasil, descentralizar a oferta dos cursos e alcançar, com qualidade, um número maior de estudantes, e considerando que os principais fatores para evasão são relativos à estrutura do curso e à situação do estudante, é possível relativizar os índices de evasão na EaD, quando comparados aos cursos presenciais. Uma vez que, em termos estruturais, os cursos presenciais estão consolidados, superando a fase de ajustamento e adequação; e, em termos situacionais, os alunos das instituições públicas têm perfil semelhante e estão concentrados em um mesmo contexto.

Outra questão importante diz respeito ao resgate dos alunos que desistiram do curso, o que é possível, uma vez conhecidas as motivações da evasão e avaliados os custos adicionais para isso. Lembrando que, por ser um curso-piloto, os alunos não tiveram novas turmas para recuperar as disciplinas, e é responsabilidade da universidade oferecer suporte necessário para a reoferta da disciplina; e do aluno se comprometer em cursar disciplinas paralelas no intuito de não atrasar o curso, o que inviabilizaria sua conclusão no prazo previsto no projeto-piloto.

Diante do quadro dos índices de evasão em cursos a distância, há uma preocupação com a continuidade dessa modalidade e o uso de tecnologia de comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é possível consenso sobre a crença em reverter esse quadro, e assim, a EaD aparece como tendência de ensino, pronta para assumir um papel mais importante no cenário nacional, atendendo a expectativa de que a educação consiga realmente chegar a todos, independente de sua modalidade, mas de maneira efetiva e, que, desse modo realmente ocorra o desenvolvimento.

Da mesma forma, Dourado (2008) e Matias-Pereira (2007) acreditam que não haverá separação entre ensino presencial e a distância, quando acontecer realmente a

institucionalização, ou seja, a EaD signifique novas tecnologias para educação e não uma modalidade de ensino separada dentro da universidade. A tendência será a articulação entre as duas modalidades de educação para um modelo mais completo, que mantenha a qualidade do curso aliada à abrangência territorial.

6.1 Principais contribuições e sugestões de estudos futuros

Como principais contribuições, este trabalho traz uma análise do curso-piloto, com um levantamento das atas de reunião (documental) dos encontros de coordenadores, desde sua concepção em 2005 até o penúltimo encontro acontecido em 2010, permitindo um acompanhamento geral do curso e divulgado informações importantes sobre a Universidade Aberta do Brasil e seu funcionamento.

É iniciada a construção de um instrumento para ser aplicado com os alunos do curso, sendo feita a redação dos itens, a análise de juízes e a análise semântica, bem como a identificação dos fatores ou dimensões de estudo.

O cruzamento das quatro etapas do estudo sobre evasão, aponta correspondência entre os elementos e destaca pontos que devem ser observados com maior atenção pela gestão do curso e também por coordenadores de outros cursos a distância, a fim de minimizar seus efeitos e desenhar cursos mais consistentes.

Como sugestões de estudos futuros, a continuidade do processo de validação do instrumento é a principal delas, possibilitando assim a utilização de um novo instrumento de análise de cursos a distância desenvolvido para cursos de graduação.

Os motivos levantados como possíveis causas para evasão merecem ser estudados de forma particularizada, principalmente quando agrupados por dimensão, permitindo um entendimento maior sobre esse fenômeno.

Da mesma forma que estudar a evasão é importante, o estudo da permanência, ou seja, descobrir os motivos que levam os alunos a continuarem e concluírem o curso, é essencial para se analisar a EaD. Promover o cruzamento entre os dois estudos pode contribuir sobremaneira para a adaptação entre as necessidades do aluno e os objetivos dos cursos, criando um curso a distância potencialmente mais adequado à realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista de serviço público**, Brasília, v.58, nº3, p.351-374, jul/set 2007.
- ABBAD, G.; CARVALHO, R. Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. **RAC**, v.10, nº1, p. 95-116, jan/mar 2006.
- ABBAD, G.; CARVALHO, R.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE eletrônica**, v.5, n.2, art. 17, jul/dez 2006.
- ABBAD, G.; ZERBINI, T. Qualificação profissional a distância: ambiente de estudo e procedimentos de interação – validação de uma escala. **Análise**, Porto Alegre, v.19, n.1, p.148-172, jan/jun 2008.
- ABRAEAD. São Paulo. Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario_publicacao.html>. Acesso em: jul. 2009.
- ALMEIDA, Onélia Cristina de Souza. **Evasão em cursos a distância**: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência. 2007. 177 f. Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em gestão social, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.
- ANDRIOLA; W. B; ANDRIOLA, C. G. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da UFC. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14; n.52, p.365-382, jul/set 2006.
- ARANHA, Francisco; ZAMBALDI, Felipe. **Análise fatorial em administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- ARETIO, G. L. Objetivos y funciones de La EaD. Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid. **anais...** pp. 44-48, 1990. Disponível em:<<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html>>. Acesso em: jan. 2009.
- _____. Hacia una definición de EaD. Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, núm. 18, 4 pp, abr. 1987. Disponível em:<<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html>> Acesso em: jan. 2009.
- _____. Componentes básicos de um curso a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)**. Vol. V, núm; 3, pp. 61-80, 1993. Disponível em:<<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html>> Acesso em: jan. 2009.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. (tradução de Guilherme Cezarino)
- _____. **The practice of social research**. California: Wadsworth Publishing company, 1998.

BANCO DO BRASIL. **4ª pesquisa sobre o projeto-piloto com os funcionários do banco.** Fórum dos coordenadores, Campina Grande, 2008.

BAGAO, Germano. Teorias da educação a distância. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm>> Acesso em: out. 2008.

BLUME, J. Otto Peter's Theory of Industrialized Education: An observation of its importance today. Mai. 2001. Disponível em: <<http://facstaffwebs.umes.edu/jlblume/Industrialization.htm>> Acesso em: out. 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: abr. 2009.

_____. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: abr. 2009.

_____. **Decreto nº 5773**, de e 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> Acesso em: abr. 2009.

_____. **Decreto nº6303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm> Acesso em: abr. 2009.

_____. **Decreto nº 5800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: abr. 2009.

_____. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p.26, 19 jul. 2005.

BRUNO-FARIA, M.F. ; AMIDANI, C. ; KIPNIS, B. . Avaliação de curso a distância: inclusão de múltiplos fatores e implicações para a gestão. **Teoria e Prática da Educação**, v. 9, p. 233-246, 2006.

CAVEDON, N.R.; RECH, C.R; CANO, C.B. Ensino a distância: a experiência da escola de administração da UFRGS. **Read**, 22 ed., v.7, nº4, jul/ago 2001.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO. Pesquisa de opinião do curso de administração a distância. Jun. 2008. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

COSTA, Celso. Panorama da Universidade Aberta do Brasil. In: Fórum de coordenadores do curso piloto de administração. Maceió, 18 a 20 de mar. 2009. **Palestra...** Maceió: UAB, 2009. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

_____. Políticas públicas e a Universidade Aberta do Brasil. In: Encontro de EAD da Universidade Estadual do Maranhão, 1., 2008, São Luís. **Palestra...** São Luís: UEMA, 2008. 1 CD-ROM.

DIAS, P. Hipertexto, hipermídia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na web. **Revista portuguesa de educação**, v.13, n.1, p. 141-167, 2000.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e sociedade**, Campinas, v.29, nº 104 – especial, p.891-917, out. 2008.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí/RS: Unijui, 2007.

FAVERO, R. V. **Dialogar ou evadir: eis a questão!** Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia). Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2006.

FAVERO, R. V; FRANCO, S. R. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. **Novas tecnologias**, CINTED-UFRGS, v.4, n.2, dez. 2008.

FNDE. **Resolução nº 044**, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/resolucaofnde.pdf>> Acesso em: jan. 2009

FÓRUM DE COORDENADORES. Comissão de gestão. Motivos para evasão no curso-piloto. Uberlândia, 26 a 28 fev. 2008. Disponível em:< <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

_____. 2^a Pesquisa sobre a forma de gestão do curso piloto de administração a distância. Brasília, jul. 2007. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversa sobre educação e mudança social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, jul/set. 2000.

FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**, Campinas, v.28, nº100 – especial, p.1203-1230, out 2007.

FRIGA, P.; BETTIS, R.; SULLIVAN, R. Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o século XXI. **RAE**, v. 44, nº1, jan/mar 2004.

GARRISON, Randy. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Vol. 1 No. 1, 2000. Disponível em:< <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/2/22>> Acesso em: out. 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GHEDINE, T.; TESTA, M.G.; FREITAS, H.M. Educação a distância via internet em grandes empresas brasileiras. **RAE**, v.48, n.º4, out/dez 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr 1995.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun 1995.

GOMES, Maria João. E-Learning: Reflexões em Torno do Conceito. In: DIAS, P.; FREITAS, V. (orgs). IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges'05, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-336, 2005. **Anais...** Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf>> Acesso em: out. 2008.

HIEMSTRA, R. Computerized Distance Education: The Role for Facilitators. **The MPAEA Journal of Adult Education**, v.22, n.2, p.11-23, 1994. Disponível em: <<http://www-distance.syr.edu/mpaea.htm>> Acesso em: out. 2008.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. Routledge, 1995. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?id=6gOrVP7qpVAC&pg=PP1&dq=holmberg+distance+educacion>> Acesso em: jul. 2009.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Países@, Brasil. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>> Acesso em: fev. 2010a.

INEP/MEC. Sinopse estatística da educação superior Censo 2006. Sistema de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2006.

_____. Conheça o INEP. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/institucional/>> Acesso em: jan. 2009.

JACOBSON, L.; FLEURY, M.T. A contribuição do fórum de discussão para o aprendizado do aluno: uma experiência com estudantes de administração. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.12, nº1, p.69-80, jan/mar 2005.

KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, p. 22-38, 1993. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=23&sid=69>> Acesso em: out. 2008.

KELSEY, K.; D'SOUZA, A. Student Motivation for Learning at a Distance: Does Interaction Matter?. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. VII, n. II, Summer 2004. Disponível em: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/kelsey72.html>> Acesso em: out. 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOYOLLA, Waldomiro (1999). Entrevista: Educação a distância mediada por computador. Disponível em:< www.mnweb.com.br/atualidade/entrevista/prof_loyolla/loyolla.html> Acesso em: ago. 2008.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Educação a distância: o caso da open university. **RAE eletrônica**, v. 1, n. 1, jan/jul. 2002.

_____. Educação a distância e o ensino superior no Brasil. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, São Paulo, dez. 2003.

MAIA, M.C.; MEIRELLES, F.; PELA, S. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. Abr. 2004. Disponível em: < <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos>> Acesso em: jan. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS; E. M. **Metodologia científica**. 3 ed. ampl. e rev. São Paulo: Atlas, 2000.

MATIAS-PEREIRA J. Políticas Públicas de educação no Brasil: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 3, Special Issue 1, 2008.

_____. Políticas públicas de educação a distância. Disponível em: < http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=92> Acesso em: out. 2008(b).

MATIAS-PEREIRA et al. Um estudo de caso do processo de institucionalização e gestão do curso piloto de graduação em administração da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC. XXXI Enanpad, 2007. **anais...** Rio de Janeiro, 22 a 26 set. 2007.

MEC. Notícias relacionadas, dez. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=9692&interna=6> Acesso em: out. 2008.

_____. Parecer CES/CNE n. 301/2003, de 6 de agosto de 2004. **Diário Oficial da União**, seção 1, pág.26, 9 ago. 2004.

_____. Portaria Conjunta CAPES/CNPq N° 01, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/portaria_capes.pdf> Acesso em: jan. 2009.

_____. Portaria nº802, de 18 de agosto de 2009. Lista os pólos de apoio presencial a serem implementados. **Diário Oficial da União**, seção 1, nº 158, p. 15, 19 ago. 2009.

MENDONÇA, A. Docência online: a virtualização do ensino. **Congresso Abed 2007**, mai. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112719PM.pdf>> Acesso em: out. 2008.

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

MOORE, M. Learners and Learning at a Distance. In: _____. **Proceedings: Second Teaching at a Distance Conference**. Madison, Wisconsin: Department of Continuing and Vocational Education, pp. 8-45, 1986. Disponível em:< http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners_learning.pdf> Acesso em: out. 2008.

NEAD/UFPR. Curso de capacitação de tutores em EaD. Curitiba: UFPR, 2008. (material online). Disponível em:< <http://ava.nead.uema.br/moodle/course/view.php?id=49>> Acesso em: mar. 2009.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. UAB: curso de administração. In: Fórum dos coordenadores, Florianópolis, 9 a 11 out. 2006. **Palestra...** Disponível em:<[www.uab.capes.gov.br/ atuab](http://www.uab.capes.gov.br/atuab)> Acesso em: fev. 2009.

NUNES, I. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, nrs. 4/5, p. 7-25, dez./93-abr/94. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>> Acesso em: out. 2008.

OLIVEIRA, M.; MOURA FILHO, C. Um ambiente integrado para o ensino tecnológico a distancia. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/ambiente_integrado.htm> Acesso em: out. 2008.

OUUK. The Open University UK. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/>> Acesso em: abr. 2009.

PASQUALI, L. (org). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, 1999.

_____. **Psicometria**: teoria e aplicações. Brasília: EdUnB, 1997.

PETERS, Otto (1967). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. In: KEEGAN; DESMOND (Eds.). **Otto peters on distance education**: The industrialization of teaching and learning. London: Routledge, p. 107-127,

1994. Disponível em: < <http://tychousa3.umuc.edu/OMDE601/0102/9040/class.nsf/Menu?OpenFrameSet&Login>> Acesso em: out. 2008.

_____. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PINHO, J. A. G.; WINKLER, I. ; ABREU, Julio Cesar Andrade de ; MORAIS, Kátia Santos de ; SILVA, Lindomar Pinto da. O Processo Ensino-Aprendizagem em uma Disciplina de Administração: percepções de docentes e discentes. In: XXXIII EnANPAD, 2009, São Paulo. Anais do XXXIII EnANPAD, 2009. v. 1. p. 338-338.

PNUD. Índice de desenvolvimento humana por Estados. Disponível em: < http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3039&lay=pde> Acesso em: 10 mar. 2010.

RIBAS, M. Educação a distância. Disponível em: <http://www.virtual.pucminas.br/cefor/conteudo/rede/boletim/Boletim_especial_n00.htm> Acesso em: out. 2008.

RODRIGUES, Rosângela S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância:** estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SÁ, A. L. R.; MUNIZ, E. P. A educação a distância e a sua construção histórica na universidade federal do estado do Mato Grosso do Sul. In: SERRA, A. R. C.; RAMOS E SILVA, J. A. (orgs). **Por uma educação sem distâncias:** recortes da realidade brasileira. São Luís: Eduema, p. 185-198, 2008.

SANÁBIO, M. T. et al. Pesquisa sobre a forma de gestão do curso piloto de administração a distância. Juiz de Fora, dez. 2006. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

SCHIEMMER, E. et al. Modelo sistêmico de avaliação de softwares para EaD como apoio à gestão da educação a distância. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v.14, nº1, p.77-91, jan/mar 2007.

SCOTT, W. Richard. **Organizations:** rational, natural and open systems. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.

SEED/MEC. **Programas e ações.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823> Acesso em: abr. 2009.

_____. Edital de Seleção UAB n. 01/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf.> Acesso em: jan. 2009.

SERRA, A. R. C.; RAMOS E SILVA, J. A. (orgs). **Por uma educação sem distâncias:** recortes da realidade brasileira. São Luís: Eduema, 2008.

SILVA, A. **Razões de aprovação e reprovação de alunos do administração a distancia.** UFAL, 2008. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br/atuab> Acesso em: abr. 2009.

SILVA, Christian Luiz da (org.). **Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Ver. Atual. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001.

SILVEIRA, Ronald A. **Autonomia e democracia: um estudo das percepções de alunos e professores em um curso de especialização em gestão da educação a distância online**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SIMSEK, Zeki. Sample surveys via electronic email: a comprehensive perspective. **RAE**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 77-83, jan/mar. 1999.

SOARES, Antônio. Universidade Aberta do Brasil: uma história para ser contada. In: Fórum de coordenadores do curso piloto de administração. Maceió, 18 a 20 de mar. 2009. **Palestra...** Maceió: UAB, 2009. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

TANURE, M. et al. Pesquisa sobre a forma de gestão do curso de Administração a distância. In: Fórum de coordenadores do curso-piloto de administração. Florianópolis, outubro de 2006. **Palestra...** Juiz de Fora: UAB, 2006. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: abr. 2009.

TELECURSO. **Histórico do telecurso**. Disponível em: < <http://www.telecurso2000.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>> Acesso em: abr. 2009.

UAB (Universidade Aberta do Brasil). Sobre a UAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27> Acesso em: jan. 2009.

_____. Como funciona. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=60> Acesso em: jan. 2009b.

_____. Objetivos. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=34> Acesso em: jan. 2009c.

_____. Pesquisas UAB, o que você deseja consultar? Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=117> Acesso em: mar. 2009d.

_____. A rede UAB. Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=74> Acesso em: jan. 2009e.

_____. Pesquisa/cursos chamada piloto; Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=117> Acesso em: jan. 2009f.

_____. Curso Piloto. Disponível em: < http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=30&tipo_pagina=1> Acesso em: ago. 2008.

_____. Curso piloto, publicação dos editais. Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/cursopiloto.php>> Acesso em: ago. 2008b.

UEMA. Projeto pedagógico do curso de administração a distância. 2007. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: fev. 2009.

UFC. Projeto pedagógico do curso de administração a distância. 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: fev. 2009.

UFPR. Universidade Aberta do Brasil. Nov. 2006. Disponível em: <nead.ufpr.br/noticias/universidade_aberta.html> Acesso em: ago. 2008.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). **Educação a distância via rádio.** Tecnologias e mídias para educação. dez. 2000. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm>> Acesso em: abr. 2009.

_____. Projeto pedagógico do curso de administração a distância. 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: fev. 2009.

UnB. Projeto pedagógico do curso de administração a distância. 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>> Acesso em: fev. 2009.

UNIVERSIA. UAB em pauta: firmando acordo para o primeiro curso da Universidade Aberta do Brasil. Publicado em Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9308>> Acesso em: jan. 2009.

_____. UAB começa a funcionar em junho. Publicado em fev. 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=10137>> Acesso em: jan. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PERNAMBUCO. Nead. Disponível em: <<http://www.ead.upe.br/nead2008>> Acesso em: abr. 2009.

VIEIRA, M. F.; ZOUAIN, D. M (org). **Pesquisa qualitativa em administração.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

VOLBERDA, H. Toward the flexible form: how to remain vital in hypercompetitive environments. In: ILINITCH, A. et al. **Managing in times of disorder:** hypercompetitive organizational responses. California: Sage Publications, 1998. cap.11.

WALTER, Amanda Moura. **Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância.** 2006. 177f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

ZUIN, A. Educação a distância ou educação distante? O programa UAB, o tutor e o professor virtual. **Educação e sociedade,** Campinas, v.27, nº96 – especial, p.935-954, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento sobre educação a distância em periódicos nacionais

Periódicos	Qualis	Palavras-chave	Ano	Título	Autor
Avaliação (Campinas)	A2	Educação a distância	2007	Avaliação participativa online e off-line	Denise Leite et al
Caderno de pesquisas em Administração/ USP	B3	Educação a Distância	2005	A contribuição do Fórum de discussão para o aprendizado do aluno: uma experiência com estudantes de Administração	Jacobsohn; M. Fleury
Ciência da informação	B1	Educação a distância	2002	Necessidades e expectativas dos usuários na educação a distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina	Eliane Maria Stuart Garcez
Ciência e educação	A1	Educação a distância	2009	Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos	Paulo Celso FerrariI, José André Peres AngottiII; Marcelo Henrique Romano Tragtenberg
Educação e Pesquisa	A1	Educação a distância	2003	Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC	Raquel Barreto
Educação e Pesquisa	A1	Educação a distância	2003	Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Educação e Pesquisa	A1	Educação a distância	2008	O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância	Marianne Kogut Eliasquevici; Arnaldo Corrêa Prado Junior
Educação e Pesquisa	A1	Educação a distância	2007	Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem	Josué Laguardia; Margareth Crisóstomo Portela; Miguel Murat Vasconcellos
Educação e Sociedade	A1	Univer. Aberta	2007	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	Lopes de Freitas
Educação e Sociedade	A1	Educação a Distância	2006	Educação a distância ou Educação distante? O Programa Universidade Aberta...	Zuin
Educação e Sociedade	A1	Educação a Distância	2002	ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	Belloni
Educação e Sociedade	A1	Educação a Distância	2008	O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento	Moon
Educação e Sociedade	A1	Educação a Distância	2008	A educação a distância e a formação de professores	Giolo
Educação e Sociedade	A1	Evasão	2002	a internacionalização da exclusão	L. Freitas

(continua)

Periódicos	Qualis	Palavras-chave	Ano	Título	Autor
Educação e Sociedade	A1	Univer. Aberta	2008	Políticas e gestão na educação superior a distância: novos marcos regulatórios?	Dourado
Educação e Sociedade	A1	Educação a distância	2002	Ensaio sobre a educação a distância no Brasil	Maria Luiza Belloni
Educação e Sociedade	A1	Educação a distância	2004	Tecnologia e educação: trabalho e formação docente	barreto, Raquel
Educação e Sociedade	A1	Educação a distância	2008	Depois da educação a distância: tecnologia, educação e formação na Itália (1995-2008)	Pier Cesare Rivoltella
Educar em revista	A2	Educação a distância	2007	O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras	Maurício Miranda SarmetI; Júlia Issy Abrahão
Educar em revista	A2	Educação a distância	2006	Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação	Stella Cecilia Duarte Segenreich
Ensaio: aval. pol. publicas	A2	Educação a Distância	2006	A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância	Rosa; Maltempi
Ensaio: aval. pol. publicas	A2	Evasão	2006	Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da UFC	Andrioli; Andrioli; Moura
Ensaio: aval. pol. publicas	A2	Evasão	2006	Discurso pedagógico e fracasso escolar	Damiani
Ensaio: aval.pol.públ.	A2	Educação a distância	2006	A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância	Maurício RosaI; Marcus Vinicius Maltempi
Estudos em avaliação educacional	B2	Evasão	2000	A evasão no ensino superior no Brasil	Serpa; Pinto
Gestão & Produção	B2	Educação a distância	2006	Atitudes de alunos e professores com relação a cursos de mestrado em engenharia de produção a distância	Andrea Valéria Steill; Ricardo Miranda Barcia
Interface (Botucatu)	A2	Educação a distância	2006	A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios	Maria de Fátima S. O. BarbosaI, 1; Flavia Rezende
Interface (Botucatu)	A2	Educação a distância	1997	Formação continuada de docentes na universidade: protótipo de um sistema hipermídia de educação à distância	Foresti, Miriam
Interface (Botucatu)	A2	Educação a distância	2003	Educação (a distância): apontamentos para pensar modos de habitar a sala de aula	Axt, Margarete
Interface (Botucatu)	A2	Educação a distância	2003	Contribuições para uma pedagogia da educação a distância no ensino superior	moran, jose Manuel
Novas tecnologias na educação	B4	Evasão	2006	Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância	Favero; Franco

(continua)

Periódicos	Qualis	Palavras-chave	Ano	Título	Autor
Perspectiva em ciência da informação	A2	Educação a Distância	2009	Os ambientes de aprendizagem na época da hipermídia e da educação a distância	França
Perspectiva em ciência da informação	A2	Educação a Distância	2000	Novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação continuada à distância	Marçal
Psicologia e sociedade	A2	Evasão	2008	Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais	Naiff; Naiff
Psicologia em estudo	A2	Educação a distância	2006	Tensões que afetam os espaços de educação a distância	Luciana Martins SaraivaI; Joyce Munarski PernigottiII; Ricardo Miranda BarcialIII; Edis Mafra LapolliI
Psicologia em estudo	A2	Educação a distância	2005	Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade	Andrea Valéria Steill; Ana Elisa PillonII; Vinícius Medina KernI
RAC	B1	Educação a Distância	2006	Avaliação de Treinamento a Distância: Reação, Suporte à Transferência e Impactos no Trabalho	Carvalho; Abbad
RAC-e	B1	Educação a Distância	2008	Análise da Relação entre Variáveis de Clientela, Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento a Distância	Coelho Junior; Abbad; Vasconcelos
RAE	B1	Educação a Distância	2008	Educação a distância via internet em grandes empresas brasileiras	Ghedine; Testa; Freitas
RAE	B1	Educação a Distância	1997	Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o século XXI	Friga; Bettis; Sullivan
RAE-e	B1	Educação a Distância	2002	Educação a distância: o caso open university	Maia; Meirelles
RAE-e	B1	Evasão	2006	Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas	Abbad; Carvalho; Zerbini
RAP	B1	Educação a Distância	2006	Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil	Ghedine; Testa; Freitas
RAP	B1	Educação a Distância	2007	Fatores-chave de sucesso no treinamento corporativo a distância	Joia; Costa
REAd	B2	Educação a Distância	2005	Sistema de treinamento corporativo virtual	Schröder et AL
REAd	B2	Educação a Distância	2001	Ensino À Distância: A Experiência da Escola de Administração da UFRGS	Cavedon; Rech; Cano
REGE	B3	Educação a Distância	2007	Um modelo sistêmico de avaliação de softwares para educação a distância como apoio à gestão de EAD	Schlemmer; Saccol; Garrido

(continua)

Periódicos	Qualis	Palavras-chave	Ano	Título	Autor
Rev. Brasil. de Aprendizagem Aberta e a Distância	B4	Educação a Distância	2003	Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil	Maia; Meirelles
Rev. Brasil. de Aprendizagem Aberta e a Distância	B4	Evasão	2008	Os motivos de desistência alegados num curso a distância via internet	Almeida
Revista Brasileira de Educação	A1	Educação a Distância	2003	Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância	Silva Júnior
Revista Brasileira de Educação	A1	Universidade Aberta do Brasil	2008	Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década	Gatti
Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	A2	Educación a distancia	2001	Evaluación de programas de educación a distancia	Sarramona
Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	A2	Educación a distancia	2009	Dimensiones del aprendizaje y el uso de las tic's. el caso de la universidad autónoma de campeche, méxico	Marín; Rivera
Revista Portuguesa de Educação	A2	Educação a Distância	2003	Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância	Gomes
Revista Portuguesa de Educação	A2	Educação a Distância	2000	Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento	Dias
Sociologias	A2	Educação a distância	2009	Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social	Tania Steren dos Santos

Fonte: *próprio autor*

APÊNDICE B – Modelo de entrevista estruturada aplicada com os coordenadores (junto carta de apresentação)

Brasília (DF), 05 de agosto de 2009

Prezado(a) coordenador(a),

Gostaríamos de contar com sua colaboração para participar da entrevista abaixo, com o objetivo de contribuir com a análise do curso de administração a distância – projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil.

Essa entrevista foi construída para entender melhor a gestão do curso-piloto, bem como sua estruturação, a partir das universidades participantes do projeto. Paralelamente a esse estudo, um *survey* está sendo feito com os alunos do curso-piloto que não estão regulares, ou seja, aqueles que figuram como evadidos – especificamente os oriundos do Banco do Brasil.

Esse estudo faz parte da minha pesquisa de Mestrado em Administração (Universidade de Brasília), orientada pelo professor Dr. José Matias Pereira, e que tem por objetivo “identificar os motivos da evasão no curso de Administração a distância - projeto-piloto UAB - a partir da perspectiva do público alvo (aluno)”.

Ressaltamos que sua participação é de extrema importância para nossa pesquisa, uma vez que será fundamental para entender as particularidades das IES.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Amanda Ferreira Aboud

PPGA/UnB

A entrevista segue um roteiro estruturado, todas as perguntas são abertas.

Pedimos clareza e objetividade nas respostas, a intenção é conhecer como o curso funciona dentro de cada Universidade.

As respostas devem ser dadas abaixo de cada pergunta.

IDENTIFICAÇÃO

Coordenador(a):

Instituição:

Início da função:

Atividade/cargo anterior:

Data de nascimento:

Estado civil:

Formação acadêmica:

SOBRE ESTRUTURA E TECNOLOGIA

1. Como é a vinculação do curso-piloto dentro da universidade? Há um núcleo específico, centro acadêmico, pró-reitoria, coordenação do curso presencial?

2. A sua Universidade conta com quantos polos de apoio presencial? E qual a estrutura disponível em cada um? (espaços, quantidade, localização, equipe, interação)

3. Qual a plataforma utilizada no AVA? Houve mudança de plataforma ao longo do curso?

4. Como funciona a produção e distribuição das aulas? São gravadas ou ao vivo, por vídeo, tele ou webconference? São disponibilizadas no AVA, enviadas para os polos?

5 Como é utilizado o Material didático? Apenas o livro-texto, há complementação proposta pelo professor ou tutores? A distribuição do material impresso segue um cronograma? É pago ou gratuito?

6 Como se dá Planejamento das disciplinas (guias, encontros, atividades, conteúdos das disciplinas)? Quem participa (professor, tutor, equipe multi, coordenadores)?

7 Existe uma estrutura separada de orientação acadêmica, secretaria, acompanhamento, matrícula e informações gerais? Ou é a mesma do curso presencial?

8. Qual é a frequência de encontros presenciais por período? Varia por disciplina?

9. Como as disciplinas são apresentadas: uma de cada vez, todas ao mesmo tempo, ou são pareadas?

10. O que tem sido feito para evitar a evasão e recuperar os alunos desistentes?

11. Qual é a experiência da instituição com educação a distância? (anterior ao curso e atual)

SOBRE OS ALUNOS

12. Como acontece o Re-percurso? Quem participa, como é o acompanhamento?

13. Que tipo de Interação social é promovida pela instituição? (AVA, encontro presencial, seminários)

14. Qual é a quantidade de alunos matriculados para o segundo semestre de 2009? Quantos iniciaram o curso? (últimas informações enviadas para o Banco do Brasil, separar DS e BB)

15. Como é a política de transferência de aluno? Qual critério para desligamento?

SOBRE PROFESSORES E TUTORES

16. Como é o processo de seleção e contratação de tutores e professores? (processo, critérios, remuneração, vinculação)

17. Como funciona a Avaliação no curso-piloto? Quem concentra a avaliação, professor ou tutor? (aplicação, correção, tipos, feedback)

18. Qual a disponibilidade do professor? (aulas, chat, call center)

19. Qual é o Tipo de tutoria adotado? (distância, presencial, mista) Como funciona? (por turma ou por disciplina)

Obrigada pela participação,

Peço que envie as respostas para o email: amandafa85@hotmail.com

APÊNDICE C – Documento para análise de conteúdo do instrumento (junto carta-convite)

Brasília (DF), 30 de junho de 2009

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de contar com sua participação como juiz no processo validação do instrumento para analisar o curso de administração a distância – projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil.

Esse instrumento foi construído para estudar a evasão no projeto-piloto, e será aplicado com alunos que não permaneceram no curso (evadidos).

Esse estudo faz parte da minha pesquisa de Mestrado em Administração (Universidade de Brasília), orientada pelo professor Dr. José Matias Pereira.

O instrumento é constituído de 48 itens a serem classificados em 4 fatores hipotetizados, que serão definidos abaixo. Pedimos, assim, sua paciência em atuar como juiz, a fim de dar início ao processo de validação de um novo instrumento para analisar cursos a distância, em especial curso oferecidos pelo Sistema UAB.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Amanda Ferreira Aboud

PPGA/UnB

O instrumento conta com 48 itens desenvolvidos a partir de 4 fatores hipotetizados, definidos de forma literal (D.L) e de forma operacional (D.O):

1. **Estrutura:** D.L: "organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo [...] organização das partes [...] aquilo que dá sustentação". D.O: forma planejada e regulamentada do curso, maneira como ele é organizado, conduzido e constituído.
2. **Diálogo:** D.L: "fala em que há interação entre dois ou mais indivíduos [...] obra em forma de conversação com fins expositivos, explanatórios ou didáticos." D.O: forma de interação/conversação positiva entre professor, aluno e conteúdo, proporcionando um equilíbrio entre falar, pensar e agir.
3. **Autonomia:** D.L: "capacidade de se autogovernar [...] direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, regida por um poder central" D.O: emancipação pedagógica e autodeterminação do estudante, mede o grau de dependência, responsabilidade e autossuficiência do estudante.
4. **Situação:** D.L: "combinação ou concorrência de acontecimentos ou circunstâncias num dado momento [...] estado ou condição de caráter econômico, profissional, social, afetivo etc." D.O: circunstância de vida do aluno dentro do contexto em que está inserido.

Pedimos que utilize as siglas abaixo para classificar cada item de acordo com os fatores hipotetizados:

Fatores hipotetizados	Sigla
Estrutura	E
Diálogo	D
Autonomia	A
Situação	S

Nº	ITEM	FATOR
1	O prazo para entrega das atividades era suficiente	
2	O conteúdo do curso era adequado à minha expectativa	
3	Conhecia os objetivos do curso	
4	O material disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi importante para meu aprendizado	
5	A estrutura do polo de apoio presencial atendia as minhas necessidades (computador, internet, biblioteca, secretaria)	
6	Recebia boa orientação acadêmica dentro do curso (informações gerais, datas importantes, matrícula)	
7	Tinha conhecimento de como o curso funcionava (encontros, material, atividades, tutoria etc)	
8	Tive problemas com a tecnologia adotada (internet, AVA, videoaula etc)	

		Fatores hipotetizados	Sigla
		Estrutura	E
		Diálogo	D
		Autonomia	A
		Situação	S

Nº	ITEM	FATOR
9	Recebia material didático com atraso (livro-texto, DVD, CD)	
10	O tutor me dava retorno sobre minhas tarefas	
11	O professor trabalhava o conteúdo de forma clara	
12	O professor era disponível para me atender	
13	O ambiente permitia discussões positivas sobre os assuntos	
14	Entendia o que era pedido pelo professor/ tutor	
15	As ferramentas de comunicação me aproximavam do curso (chat, fórum, email, telefone, correio)	
16	Li o manual do aluno durante a realização do curso	
17	Sentia dificuldade na avaliação de aprendizagem	
18	O material impresso foi fundamental para minha aprendizagem	
19	Interação com professor/tutor facilitava minha aprendizagem	
20	Sentia dificuldade em interagir com outros alunos	
21	Sentia vontade de participar das atividades no AVA	
22	Os encontros presenciais eram essenciais para minha aprendizagem	
23	Sentia-me isolado do grupo	
24	Dependia de orientação do tutor para estudar	
25	Perdia os prazos para entrega de atividades	
26	Deixava acumular as tarefas do curso	
27	Organizava meu horário para realizar as atividades do curso	
28	Acessava os conteúdos do curso facilmente	
29	Buscava informações sobre os conteúdos fora do curso	
30	Sentia que era responsável pela minha aprendizagem	
31	Procurava o tutor/professor para tirar minhas dúvidas	
32	Escolhia o que estudar	
33	Tinha liberdade de estudar em qualquer lugar	
34	Gostava de estudar a distância	
35	O contato com o grupo era satisfatório	
36	Acessava o curso apenas nos fins de semana	
37	Tinha tempo disponível para participar do curso	
38	Mudei de cidade durante a realização do curso	
39	Tive recursos financeiros para realizar o curso	
40	Fazia outro curso simultâneo ao curso de administração	
41	Deixei de fazer outras atividades para participar do curso	
42	Minha atividade profissional atrapalhava meus estudos	
43	Tive apoio da minha família para realizar o curso	
44	Fui incentivado no trabalho para fazer o curso	
45	Tinha computador disponível para estudar	
46	Meu acesso à internet era fácil	
47	A velocidade da internet atendia minha necessidade para o curso	
48	Estudava em um ambiente apropriado (iluminação, ruído, estrutura)	

APÊNDICE D – Instrumento construído (aplicação teste)

Análise do curso de administração a distância

Prezado colaborador,

Estou realizando um estudo sobre a evasão no curso de administração a distância da UAB para minha dissertação de mestrado, e gostaria muito de contar com sua participação.

O anonimato será garantido a todos os participantes, pois sua resposta será enviada diretamente para uma base de dados.

Por favor responda as questões abaixo, o tempo previsto é de 15 minutos.

INSTRUÇÕES:

Leia atentamente cada item e marque a resposta que melhor retrata sua realidade durante o curso.

Por favor, não deixe itens em branco.

Só é possível uma opção por item, seja sincero e lembre: não há resposta certa ou errada.

A escala varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo pouco	Em dúvida	Concordo pouco	Concordo totalmente

Há 77 perguntas no questionário.

Uma observação sobre privacidade

O questionário é anônimo.

O registro salvo de suas respostas não contém nenhuma informação de identificação a seu respeito, salvo se alguma pergunta do questionário a tenha pedido expressamente. Se você respondeu a um questionário que utilizava código de identificação para lhe permitir acessar, pode ter certeza que esse código não foi guardado com as respostas. O código de identificação é gerenciado num banco de dados separado e será atualizado apenas para indicar se você completou ou não a pesquisa. Não é possível relacionar os códigos de identificação com as respostas do questionário.

Carregar questionário não concluído

Próximo >>

[\[Sair e limpar questionário\]](#)

Análise do curso de Administração a Distância

Sobre o Curso

Questões diversas sobre o curso de administração a distância.
Lembre da escala:

Discordo totalmente	Discordo pouco	Em dúvida	Concordo pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

nº	SOBRE O CURSO	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	O prazo para entrega das atividades era suficiente					
2	O conteúdo do curso era adequado a minha expectativa					
3	Conhecia os objetivos do curso					
4	O material disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi importante para meu aprendizado					
5	A estrutura do polo de apoio presencial atendia a minhas necessidades (computador, internet, biblioteca, secretaria)					
6	Recebia boa orientação acadêmica dentro do curso (informações gerais, datas importantes, matrícula)					
7	Tinha conhecimento de como o curso funcionava (encontros, material, atividades, tutoria etc)					
8	Tive problemas com a tecnologia adotada (internet, AVA, video-aula etc)					
9	Recebia material didático com atraso (livro-texto, DVD, CD)					
10	O tutor me dava retorno sobre minhas tarefas					
11	O professor trabalhava o conteúdo de forma clara					
12	O professor era disponível para me atender					
13	O ambiente permitia discussões positivas sobre os assuntos					
14	Entendia o que era pedido pelo professor/ tutor					
15	As ferramentas de comunicação me aproximavam do curso (chat, fórum, email, telefone, correio)					

Sobre a Participação

Questões diversas sobre a sua participação no curso-piloto.
Lembre da escala:

Discordo totalmente	Discordo pouco	Em dúvida	Concordo pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

nº	SOBRE A PARTICIPAÇÃO	ESCALA				
		1	2	3	4	5
16	Li o manual do aluno durante a realização do curso					
17	Sentia dificuldade na avaliação de aprendizagem					
18	O material impresso foi fundamental para minha aprendizagem					
19	O diálogo com professor/tutor facilitava minha aprendizagem					
20	Sentia dificuldade em interagir com outros alunos					
21	Sentia vontade de participar das atividades no AVA					
22	Os encontros presenciais eram essenciais para minha aprendizagem					
23	Sentia-me isolado do grupo					
24	Dependia de orientação do tutor para estudar					
25	Perdia os prazos para entrega de atividades					
26	Deixava acumular as tarefas do curso					
27	Organizava meu horário para realizar as atividades do curso					
28	Acessava os conteúdos do curso facilmente					
29	Buscava informações sobre os conteúdos fora do curso					
30	Sentia que era responsável pela minha aprendizagem					
31	Procurava o tutor/professor para tirar minhas dúvidas					
32	Escolhia o que estudar					
33	Tinha liberdade de estudar em qualquer lugar					
34	Gostava de estudar a distância					

Sobre as Circunstâncias

Questões diversas sobre o contexto no qual você estava inserido durante a realização do curso.
Lembre da escala:

Discordo totalmente	Discordo pouco	Em dúvida	Concordo pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

nº	SOBRE AS CIRCUNSTÂNCIAS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
35	O contato com o grupo era satisfatório					
36	Acessava o curso apenas nos fins de semana					
37	Tinha tempo disponível para participar do curso					

38	Mudei de cidade durante a realização do curso					
39	Tive recursos financeiros para realizar o curso					
40	Fazia outro curso simultâneo ao curso de administração					
41	Deixei de fazer outras atividades para participar do curso					
42	Minha atividade profissional atrapalhava meus estudos					
43	Tive apoio da minha família para realizar o curso					
44	Fui incentivado no trabalho para fazer o curso					
45	Tinha computador disponível para estudar					
46	Meu acesso a internet era fácil					
47	A velocidade da internet atendia minha necessidade para o curso					
48	Estudava em um ambiente apropriado (iluminação, ruído, estrutura)					

Sobre Uso atual da Internet

Questões diversas sobre a sua utilização atual de internet.

As questões não obedecem mais a uma escala única. Pense em como você utiliza a internet e o computador atualmente

49. Qual é a sua frequência de acesso à internet (em dias por semana)?
50. Em média, quanto tempo dura cada acesso à internet (em horas)?
51. Em que período do dia você mais acessa a internet?
52. Em qual lugar você normalmente acessa a internet?
obs.: escolha o lugar mais frequente.
53. Para que necessidade você mais utiliza a internet?
Obs.: Escolha, no máximo, 2 respostas.
- a) Trabalho d) Comunicação (email, mensagens etc.)
b) Estudo e) Informação (jornal, notícia, revista etc.)
c) Jogos/ diversão f) Outros:
54. Com que frequência você utiliza as ferramentas abaixo?
obs.: Observe a escala de cinco pontos, variando de Nunca a Sempre.

	Nunca	Pouco	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Email					
Chat/ comunicação instantânea					
Buscador (ex. google, yahoo, msn)					
Fórum					
Blog/ fotolog/ sites pessoais (variedades)					
Outros					

Sobre o Momento do Curso

Questões diversas sobre momento em que você cursava Administração a distância.

As questões não obedecem mais a uma escala única. Pense em como você utiliza a internet e o computador atualmente

55. Qual Universidade você fazia?
56. À que polo de apoio presencial você estava vinculado?
57. De qual lugar você costumava acessar o AVA do curso de administração?
Obs.: Escolha, no máximo, 1 respostas
- a) Casa/residência b) Trabalho c) Lan house/comercial d) Universidade/ polo e) Outros
58. Em média, quanto tempo durava cada acesso ao AVA (em horas)?
59. Em que período do dia você mais acessava o curso-piloto?
60. Em que módulo/período você saiu do curso de administração?
61. Você teve alguma reprovação durante o curso?
62. Você mudou de cidade enquanto fazia o curso?
63. Você gostaria de voltar e concluir o curso?
64. Por que você saiu do curso?
Obs.: Descreva seus motivos para não permanência no curso.

Sobre Dados Gerais

Questões diversas sobre suas informações gerais

As questões não obedecem mais a uma escala única. Pense em como você utiliza a internet e o computador atualmente

65. Sexo: a) Feminino b) Masculino
66. Data de nascimento:
67. Estado Civil: a) Solteiro(a) b) Casado(a) c) Divorciado(a) d) Outros:
68. Escolaridade: a) Ensino Médio c) Nível Técnico d) Graduação completa e) Graduação incompleta
f) Especialização completa g) Especialização incompleta h) Mestrado completo
i) Mestrado incompleto j) Doutorado completo k) Doutorado incompleto l) Outros:
69. Vida escolar (escolha, no máximo, 1 respostas)
a) exclusivamente particular b) exclusivamente pública c) maior parte pública d) maior parte particular
e) Outros:
70. Você já participou de outro curso a distância?
obs.: Sem ser o curso de administração a distância da UAB.
71. Estado de residência (UF) 72. Cidade
73. Você trabalha? a) Sim b) Não
74. Qual seu ramo de atividade? 75. Tempo de serviço (em anos):
76. Você estuda? a) Sim b) Não
77. Se sim, qual é o tipo de curso? a) doutorado b) especialização c) graduação d) língua/idiomas
e) mestrado f) preparatório g) profissionalizante h) outro