

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORDANA DE MOURA

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O
QUE DIZEM OS EGRESSOS E OS EVADIDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA**

JUIZ DE FORA
2017

JORDANA DE MOURA

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O
QUE DIZEM OS EGRESSOS E OS EVADIDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano.

JUIZ DE FORA
2017

JORDANA DE MOURA

**CONCEPÇÕES SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS E OS EVADIDOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano (Orientadora)

UFJF

Prof. Dr. Lecir Jacinto Barbacovi

Faculdade Metodista Granbery

Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos

UFJF

JUIZ DE FORA

31/03/2017

*Ao meu pai (in memoriam), que me inspirou
nesta complexa caminhada de estudos... Que
sempre me disse: “Estuda, minha filha, quero
que seja doutora”... Ah, pai, espero que, onde
quer que você esteja, consiga ver que já estou
quase na metade do caminho! Obrigada por
me fazer acreditar que sou capaz! Saudades
eternas!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela fé que me move todos os dias.

À minha família, em especial à Nane e à Gegé, por todo apoio durante esta árdua e contínua caminhada acadêmica.

À querida Maria da Assunção, que, com todo carinho e competência, ajudou-me a construir este estudo.

Ao grupo Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE), que me acolheu com muito respeito, compartilhando das angústias e alegrias durante a produção da dissertação.

Aos meus amigos, em especial à Biane, Mires, Aline, Dani e àqueles que fazem parte do “Outro Grupo”, do “Shampoo” e do grupo “Republic Girls”; que, mesmo durante minhas ausências, fizeram-me presente em seus corações.

À família Centro Educacional Espaço Mágico, por todo aprendizado, respeito e carinho.

Aos professores Adriana, Ilka, Lecir e Margareth, pela atenção destinada à leitura deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, que, com suas palavras, contribuíram enormemente para o meu crescimento como profissional da educação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo aprendizado constante.

Ao Centro de Educação a Distância da UFJF, por ter apoiado a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que me proporcionou melhores condições de participação nos eventos educacionais.

Enfim, a todos aqueles que sempre estiveram presentes em minha vida, seja com uma palavra de incentivo ou com um ombro amigo. Obrigada! Essa vitória só foi possível porque sempre tive vocês comigo!

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”

Charles Chaplin

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “Evasão nos cursos de licenciatura em Educação a Distância: o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora”, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Teve como objetivo central identificar as possíveis razões da evasão dos alunos, de acordo com a visão de egressos e evadidos das licenciaturas em Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Especificamente, os objetivos foram: mapear a opinião dos egressos e evadidos sobre o curso em EaD, bem como compreender se a visão apresentada por eles tem alguma relação com as razões da evasão. Em busca de atingir os objetivos propostos, além de uma pesquisa bibliográfica e documental, foi realizado um survey. No total, fizeram parte do estudo 85 pessoas, sendo 55 egressos e 30 evadidos dos cursos de licenciatura em EaD oferecidos pela UFJF. Como referenciais teórico-metodológicos foram utilizadas as contribuições de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André, Daniel Mill, Elisa Guimarães de Oliveira, Maria da Assunção Calderano, Maria Luiza Belloni, dentre outros. Com base nas análises dos dados, pode-se afirmar que, se, por um lado, a EaD representa uma oportunidade de melhoria profissional, por outro, a falta de tempo para dedicação ao curso, bem como problemas de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e aos polos são destacados como fatores principais para o abandono do curso.

Palavras-chave: Formação docente; Educação a Distância; Egressos; Evadidos.

ABSTRACT

The present dissertation entitled "Evasion in undergraduate courses in Distance Education: what the graduates and evacuees of the Federal University of Juiz de Fora " was developed within the scope of the Postgraduate Program Education of the Federal University of Juiz de Fora. Its main objective was to identify possible reasons for students' evasion, according to the vision of graduates and evaders of the degrees in Distance Education of the Federal University of Juiz de Fora. Specifically, the objectives were: to map the opinion of the graduates and evaders on the course in EaD; as well as to understand if the vision presented by them has any relation with the reasons of the evasion. In pursuit of achieving the proposed goals, as well as bibliographic and documentary research was carried out a survey. In total, 85 people were part of the research, 55 graduates and 30 dropouts of undergraduate courses in distance education offered by UFJF. As theoretical and methodological frameworks in the contributions of Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André, Daniel Mill, Elisa Guimarães de Oliveira, Maria da Assunção Calderano, Maria Luiza Belloni, among other. Based on the analysis, we can state that, on the other hand (distance learning education) is a professional improvement opportunity, however the lack of time to dedicate themselves to the course as well as problems to access TICs (information technology and communication) and the poles, are highlighted as key factors to the course waiver.

Keywords: Teacher education; Distance Education; Graduates; Dropouts.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos encontrados a partir dos descritores	19
Tabela 2 – Foco investigativo dos trabalhos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas	19
Tabela 3 – Área dos trabalhos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas presenciais	20
Tabela 4 – Área dos trabalhos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD	22
Tabela 5 – Turmas, Matrículas, Egressos e Evadidos por licenciatura	49
Tabela 6 – Total de alunos das licenciaturas oferecidas pelo CEAD – 2005/2015	50
Tabela 7 – Respostas obtidas dos egressos	52
Tabela 8 – Respostas obtidas dos evadidos	52
Tabela 9 – Você tinha ou tem computador e internet em casa?	55
Tabela 10 – Sexo	56
Tabela 11 – Idade	56
Tabela 12 – Estados onde residem os participantes	57
Tabela 13 – Ocupação profissional principal	58
Tabela 14 – Ocupação profissional principal	58
Tabela 15 – Jornada aproximada de trabalho	59
Tabela 16 – Renda	60
Tabela 17 – Renda dos professores	60
Tabela 18 – Curso feito no Ensino Médio	61
Tabela 19 – Nome do curso de licenciatura em EaD ao qual esteve vinculado(a)	61
Tabela 20 – Tentou fazer outro curso de graduação antes deste curso	62
Tabela 21 – Situação perante o último curso de graduação na UFJF ao qual esteve vinculado(a)	63
Tabela 22 – Motivos e/ou razões para inserção no curso em EaD	64
Tabela 23 – Outro fator muito importante que gerou a decisão de fazer o curso em EaD	65

Tabela 24 – Leituras feitas sobre a EaD antes de se vincular ao curso de licenciatura	66
Tabela 25 – Ambientes de leituras	66
Tabela 26 – Experiência anterior com a EaD	67
Tabela 27 – Tipo de experiência	67
Tabela 28 – Era incentivado pelos professores e/ou tutores a fazer grupo de estudo durante o curso?	68
Tabela 29 – Módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD	68
Tabela 30 – Principal promotor do módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD	68
Tabela 31 – Lugar em que acessou com maior frequência a internet para desenvolver as atividades do curso	69
Tabela 32 – Grau de conhecimento em relação à utilização dos recursos e atividades na plataforma Moodle	69
Tabela 33 – Horas semanais dedicadas ao curso	70
Tabela 34 – Sentimento perante o curso de licenciatura a distância	71
Tabela 35 – Motivos e/ou razões para a permanência no curso em EaD	72
Tabela 36 – Motivos e/ou razões para a evasão no curso em EaD	74
Tabela 37 – Dificuldades encontradas durante o curso	76
Tabela 38 – Principal dificuldade enfrentada durante o curso	77
Tabela 39 – Enfrentamento de outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso	78
Tabela 40 – Especificação de outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso	78
Tabela 41 – Vantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica	79
Tabela 42 – Desvantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica	80
Tabela 43 – É mais fácil ou mais difícil realizar um curso a distância?	80
Tabela 44 – Faria outro curso na modalidade a distância?	81
Tabela 45 – Indicaria o curso que concluiu ou saiu antes de concluir para outra pessoa?	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões, questões de fundo e questões do questionário	47
Quadro 2 – Níveis de estratificação da realidade	54

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

FORPE – Formação de Professores e Políticas Educacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

Siga – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UKOU – Open University

UnB – Universidade de Brasília

UNIVIRR – Universidade Virtual de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÃO, CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	13
2	EMBASANDO O ESTUDO NO REFERENCIAL TEÓRICO DA ÁREA	18
2.1	Contribuições dos estudos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD	23
2.2	A educação a distância no ensino superior brasileiro	28
2.3	A educação a distância na formação docente	33
2.4	Novas tecnologias de informação e comunicação: mediatização e ciberespaço	37
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	Realismo crítico: abordagem filosófica orientadora do estudo	40
3.2	Foco investigativo, objetivos do estudo, delimitação do campo e dos participantes	43
3.3	O processo de coleta de informações	48
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	55
4.1	Perfil socioeconômico dos sujeitos	55
4.2	Trajetória acadêmica	60
4.3	O papel desempenhado pelos sujeitos durante o curso	64
4.4	Avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD	71
5	O QUE O ESTUDO TEM A DIZER: CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
5.1	Possíveis razões da evasão dos alunos	83
5.2	Opinião dos egressos e dos evadidos sobre o curso em EaD e sua possível relação com as razões da evasão	84
5.3	Implicações do estudo e investigações futuras	86
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	96

1 INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÃO, CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como critério parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Teve como foco investigativo os cursos de licenciatura em Educação a Distância (EaD) e, como objetivo central identificar as possíveis razões da evasão dos alunos, de acordo com a visão de egressos¹ e evadidos² das licenciaturas em Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O interesse pelo foco investigativo supracitado surgiu do meu envolvimento com as temáticas de formação de professores e políticas educacionais no âmbito do grupo de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora (FORPE/UFJF). A minha participação como bolsista de Iniciação Científica durante a graduação e, atualmente, como integrante voluntária do grupo FORPE foram extremamente importantes para o meu crescimento como cidadã e pesquisadora. Esta trajetória culminou na produção de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, bem como na escrita de uma monografia, como critério parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação no Ensino Fundamental, e motivou ainda mais o meu interesse em dar continuidade aos estudos no campo da pós-graduação *stricto sensu*.

Os dois estudos citados tiveram como objetivo central compreender as implicações da Prova Brasil³ e do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA⁴ na atuação de docentes de escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, respectivamente. Tendo como base teórica estudiosos como Gatti, Barreto e André (2011) e Oliveira (2008), os trabalhos supracitados evidenciaram que a política educacional que vem sendo desenvolvida no país, sobretudo a partir dos anos 1990, tem se ancorado em uma lógica mercantil, construindo uma nova concepção de educação centrada nos interesses dos empresários (MOURA, 2013; MOURA, 2014).

Nos documentos nacionais, a perspectiva era de que “[...] a educação é fundamental não somente para a competitividade das nações e das presas, como também uma via privilegiada para o desenvolvimento e ‘alívio’ à pobreza, indicando a necessidade de ampliação dos patamares de escolaridade” (OLIVEIRA, 2008, p. 17), e as políticas educacionais desenvolvidas “[...] disseminaram novos conceitos, ideias e valores, que

¹ Aqui entendidos como pessoas que concluíram o curso de licenciatura EaD.

² Aqui entendidos como pessoas que saíram do curso de licenciatura EaD antes de sua conclusão.

³ Ver MOURA (2013).

⁴ Ver MOURA (2014).

incluíram a responsabilização individual pela própria formação e introduziram temas como ‘autoavaliação’, polivalência e flexibilidade enquanto princípios formativos necessários ao cidadão do novo milênio” (OLIVEIRA, 2008, p. 17), e assim, necessários também ao professor.

A partir dos anos 1990, cria-se a necessidade de um perfil de docente adequado aos novos tempos, envolvendo desde questões relacionadas à formação, seja inicial ou continuada, bem como aos salários, às condições de trabalho e à profissionalização do professor. Para Oliveira (2008), a Educação a Distância consolida-se, então, como a possibilidade mais veloz e eficaz de formação inicial e continuada de grande parte dos docentes sem formação, bem como possibilidade de diminuição dos custos e expansão do ensino superior.

O que se vê, atualmente, é a constante ocorrência de mudanças nas escolas e universidades, tanto no que se refere à sua função quanto à sua estrutura. Nesse contexto, torna-se indispensável o papel cada vez mais significativo que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) assumem na socialização dos sujeitos.

Tendo em vista esse quadro, a EaD apresenta-se como proposta que ganha cada vez mais espaço nas universidades para a formação inicial dos docentes que irão atuar na Educação Básica. Essa expansão exige que professores, formadores e graduandos, detenham saberes singulares dessa modalidade de ensino, um deles diretamente relacionado ao domínio do uso das tecnologias. O domínio das TICs juntamente à prática da “docência compartilhada”⁵ proposta por Calderano (2014) são fatores importantes para a realização de um curso de licenciatura em EaD.

De suma importância também são as políticas educacionais, como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2006, o governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), implementou um conjunto de ações e projetos na intenção de consolidar a EaD. Assim, por meio do Decreto nº 5.800/2006, foi instaurado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo prioritário de formar docentes da Educação Básica. Tal iniciativa, de

⁵ Segundo Calderano (2014, p. 173-174) a “docência compartilhada” é aquela em que há partilha não somente do processo de formação, mas também do trabalho docente. “[...] Isso ocorre à medida que também se entende que a formação não é responsabilidade exclusiva da universidade e que, sozinha, ela não dá conta dessa demanda, pois que o fenômeno educacional está antes e além dela. Partilhar o trabalho docente, neste sentido, pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo”.

acordo com Oliveira (2008), originou-se como resposta à falta de qualificação docente e à dificuldade de acesso da maioria da população ao ensino superior.

De acordo com o artigo 1º, parágrafo único, do Decreto nº 5.800/2006, são objetivos da UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa e metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, p. 1)

Para atender a tantos objetivos, o que representa um constante desafio, a UAB utiliza a internet como principal ferramenta tecnológica no processo educativo, sendo os cursos ministrados em ambientes virtuais de aprendizagens (LAPA; PRETTO, 2010). Assim, pela intrínseca relação entre a EaD e as inovações da tecnologia, os cursos oferecidos nessa modalidade de ensino exigem dos alunos e professores o domínio permanente das TICs.

Todavia, tendo como hipótese que um significativo número de discentes não possui acesso constante a tais tecnologias, tampouco que professores possuem formação específica para atuar na EaD, uma indagação se faz necessária: a formação inicial de professores em EaD tem contribuído para o exercício da docência?

Lapa e Pretto (2010) afirmam que a aprendizagem na EaD recai sobre o aluno, pois este tem que ser o protagonista da própria aprendizagem, necessita de sua força de vontade, organização e concentração para dedicar-se ao curso e concluí-lo. Alguns cursos justificam o alto índice de evasão dizendo que os alunos não estavam aptos a serem discentes desta modalidade de ensino, assim se eximem da responsabilização pelo insucesso dos estudantes. Os autores ainda vão adiante, dizendo que a EaD tem padronizado um modelo de docência cujo caráter é prescritivo em todo o Brasil e em todas as iniciativas de EaD.

Nesse contexto, outras questões surgem: o alto índice de evasão na EaD (LAPA; PRETTO, 2010) não sinaliza que existem estruturas subjacentes à realidade apresentada que necessitam ser investigadas? Quais os perfis dos recém-formados professores da EaD? Quais as concepções dos egressos e dos evadidos das licenciaturas da Educação a Distância sobre os cursos de licenciatura nessa modalidade de ensino?

Sobre essa última questão é que esta pesquisa de mestrado se debruça, pois, reconhecendo a importância de uma formação docente de qualidade tanto inicial quanto continuada para a atuação de professores, bem como sabendo da influência atual da EaD nesse processo, julgamos relevante identificar as possíveis razões da evasão dos alunos, de acordo com a visão de egressos e evadidos das licenciaturas da Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Especificamente, os objetivos são: mapear a opinião dos egressos e evadidos sobre o curso em EaD; bem como compreender se a visão apresentada por eles tem alguma relação com as razões da evasão.

Para atingir aos objetivos acima propostos, além de pesquisa bibliográfica e documental, esta dissertação faz uso dos dados descritivos e estatísticos obtidos por meio de uma pesquisa de campo intitulada “Egressos e evadidos dos cursos de licenciatura em EaD”, realizada pela coordenação acadêmico-pedagógica (set. 2014 a jan. 2016) do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFJF.

É preciso salientar que eu e minha orientadora participamos de todo o processo de desenvolvimento do estudo exploratório supracitado e, levando em consideração a riqueza e a extensão dos dados obtidos nele, bem como a relevância teórica e empírica do trabalho, entendemos que deveria se constituir em material de análise deste estudo de mestrado.

Assim, esta dissertação contribuirá com as discussões educacionais ao dialogar sobre a formação inicial de professores e políticas educacionais no âmbito da EaD, fornecendo subsídios para a avaliação de antigas e a constituição de novas políticas educacionais referentes à temática.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, consta a contextualização do tema, destacando os objetivos, bem como a justificativa do estudo.

O segundo capítulo é composto pelo referencial teórico que orientou a pesquisa, sendo evidenciado o levantamento bibliográfico sobre a temática, além da EaD no ensino superior e como modalidade de ensino para a formação docente, bem como a mediatização e a EaD.

No terceiro capítulo, evidenciamos o conjunto de métodos e técnicas de coleta de dados que foram sendo desenvolvidos ao longo da pesquisa de mestrado para se atingir os objetivos propostos.

O quarto capítulo é composto pelas apresentações e análises dos dados do questionário, que foi respondido por 85 pessoas, sendo 55 egressos e 30 evadidos dos cursos de licenciatura em EaD oferecidos pela UFJF.

No quinto e último capítulo são feitas as considerações finais, explicitando se a questão que norteou o estudo foi respondida, bem como se os objetivos traçados foram alcançados.

2 EMBASANDO O ESTUDO NO REFERENCIAL TEÓRICO DA ÁREA

Ao propor um estudo que relaciona formação inicial de professores e EaD, reconhecendo a importância de estudiosos que se debruçam em pesquisar sobre o assunto, busco, nas próximas linhas, destacar as ideias principais contidas em alguns textos de teóricos, com o intuito de sintetizar e estabelecer relações entre as ideias destacadas por eles e o foco investigativo deste estudo, pois que a essência dessas pesquisas fazia-se necessária como âncora à proposta desta dissertação.

Ao desenvolver um estudo de mestrado buscando dar voz aos egressos e evadidos das licenciaturas em EaD da UFJF, reconhecendo quão complexa seria a tarefa, realizei um levantamento bibliográfico, em abril de 2015, a fim de apresentar algumas considerações sobre os estudos que envolvessem egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD, contribuindo com o arcabouço teórico e metodológico desta dissertação.

Constituí o levantamento bibliográfico a partir de várias fontes, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia – IBICT, Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, GT8 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Revista Formação Docente, tendo como descritores “egressos das licenciaturas”, “egressos da EaD”, “evadidos das licenciaturas” e “evasão na EaD”.

Embora tenha encontrado, em um primeiro momento, 472 trabalhos, após realizar a leitura dos resumos dos textos, destaquei apenas dois estudos relacionados aos egressos das licenciaturas a distância, dois que envolviam os evadidos das licenciaturas dessa modalidade de ensino e apenas um estudo que abrangia tanto os egressos quanto os evadidos.

Outros 41 trabalhos também envolviam egressos e/ou evadidos das licenciaturas, porém pela perspectiva da educação presencial, e os demais não tratavam do tema. A tabela a seguir ilustra o quantitativo de estudos encontrados.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados a partir dos descritores

	Educ@	ENDIPE	GT8-ANPED	IBICT – Teses e Dissertações	Revista Formação Docente	SciELO	Teses e Dissertações da CAPES	Total
Trabalhos encontrados	-	1	296	159	-	2	14	472 (100%)
Egressos e/ou evadidos das licenciaturas a distância	-	-	-	5	-	-	-	5 (1%)
Egressos e/ou evadidos das licenciaturas presenciais	-	1	3	31	-	1	5	41 (9%)

Fonte: A autora.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, busquei destacar o foco investigativo de cada um, facilitando a minha compreensão, como pode ser observado abaixo:

Tabela 2 – Foco investigativo dos trabalhos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas

	Educação a Distância	Ensino Presencial
Autonomia discente	1 (20%)	0 (0%)
Currículo	0 (0%)	2 (5%)
Estágio supervisionado	0 (0%)	2 (5%)
Evasão no ensino superior	2 (40%)	2 (5%)
Expansão das licenciaturas	1 (20%)	0 (0%)
Formação do formador	0 (0%)	1 (2%)
Formação inicial	0 (0%)	27 (66%)
Práticas pedagógicas	1 (20%)	5 (12%)
Processos de ensino-aprendizagem	0 (0%)	2 (5%)
Total	5 (100%)	41 (100%)

Fonte: A autora.

A “formação inicial” de professores foi o foco investigativo mais abordado pelos estudos que envolviam egressos e/ou evadidos das licenciaturas do ensino presencial, representando 66% do total. Em seguida, estavam os estudos que focalizavam as “práticas pedagógicas”, 12% do total. O “currículo”, o “estágio supervisionado”, a “evasão no ensino superior” e os “processos de ensino-aprendizagem”, cada um desses focos, corresponderam a 5% dos trabalhos. Por fim, o trabalho sobre a “formação do formador” correspondeu a 2% do total.

Sobre os estudos que envolviam egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD, o foco investigativo mais abordado foi a “evasão”, representando 40% do total. Em seguida, estavam os trabalhos sobre “autonomia discente”, “expansão das licenciaturas a distância” e “práticas pedagógicas”, cada um desses focos representando 20% do total.

Os diversos focos investigativos destacados me ajudaram a pensar sobre a formação de professores, daí a importância deles para esta dissertação.

Passo agora a apresentar algumas considerações gerais sobre os trabalhos encontrados, tomando por base a leitura dos resumos dos textos que envolviam egressos e/ou evadidos das licenciaturas presenciais, bem como a leitura dos textos completos que envolviam egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD.

Os trabalhos que envolviam egressos e/ou evadidos das licenciaturas presenciais foram produzidos entre os anos de 1982 e 2015 e focalizavam o “currículo”, o “estágio supervisionado”, a “evasão no ensino superior”, a “formação do formador”, a “formação inicial”, as “práticas pedagógicas” ou os “processos de ensino-aprendizagem”.

Vejamos como se distribuía esses estudos, considerando a área da qual fazem parte:

Tabela 3 – Área dos trabalhos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas presenciais

Área	Total de trabalhos
Ciências da Motricidade	1
Educação	23
Educação Ambiental	1
Educação Científica e Tecnológica	3
Educação em Ciência	2
Educação em Ciências e Matemática	1
Educação Especial	1
Educação Física	1
Educação Matemática	2
Educação Química	1
Geografia	1
Gestão pública	1
Interunidades em Ensino de Ciência	1
Literatura	1
Serviço Social	1

Fonte: A autora.

Na área de Ciências da Motricidade, Vidal (2006) abordava a formação de professores na licenciatura em Educação Física. Na área da Educação, 24 trabalhos diziam respeito a diferentes cursos de licenciaturas. Assim, dois destacavam o curso de Biologia: Castro (2010) e Melo (2014); um a Licenciatura em Computação: Quim (2014); dois a Educação Física:

Primo (2009) e Silva (2012); um o curso de Ensino Religioso: Machado (2006); um o de Letras: Mafra (2007); três destacavam o curso de Matemática: Neves (2007); Lauande (2010) e Filho (2011); cinco o de Pedagogia: Ros (2001); Braga (2006); Santos (2008); Simplício (2011) e Lima (2013); e um o de Química: Santos (2012). Os outros sete trabalhos referiam-se a mais de um curso: Gomes (1998); Enge (2004); Fernandes (2011); Mendes (2011); Zancanella (2011); Braccini (2012) e Menslin (2012).

Os demais trabalhos centravam-se nas seguintes áreas: Educação Ambiental (ANGELO, 2014); Educação Científica e Tecnológica (WESTPHAL 2006; FEISTEL, 2012; TEIXEIRA, 2014); Educação em Ciência (KUSSUDA, 2012; ROCHA, 2014); Educação em Ciências e Matemática (SEGTOWICH, 2007); Educação Especial (BRAGA, 2009); Educação Física (MARCON, 2005); Educação Matemática (MELO, 1982; BITTAR, 2015); Educação Química (BRAGANÇA, 2013); Geografia (MARTINS, 2010); Gestão Pública (MEDEIROS, 2014); Interunidades em Ensino de Ciência (GUIMARÃES, 2014); Literatura (MENDES, 2014) e Serviço Social (MACEDO, 2012).

Com base na leitura dos 41 resumos, sinalizei algumas contribuições dos trabalhos.

Os estudos de Filho (2011) e Rocha (2014) me ajudaram a pensar sobre a importância da interdisciplinaridade na estruturação curricular dos cursos de licenciatura.

Já os trabalhos de Santos (2008) e Silva (2012) me instigaram a compreender o importante papel do estágio supervisionado na elaboração dos saberes docentes e, portanto, na formação do professor.

Os estudos de Gomes (1998) e Macedo (2012) me mostraram fatores que levam os estudantes a desistir dos cursos de licenciatura, por exemplo, a dificuldade em aliar estudo e trabalho.

O estudo de Menslin (2012) me mostrou a responsabilidade que os professores formadores dos cursos de licenciatura têm em mãos, uma vez que influenciam a prática pedagógica dos licenciados.

Em geral, os estudos de Melo (1982), Ros (2001), Enge (2004), Braga (2006), Machado (2006), Vidal (2006), Westphal (2006), Mafra (2007), Segtowich (2007), Braga (2009), Primo (2009), Castro (2010), Lauande (2010), Martins (2010), Fernandes (2011), Zancanella (2011), Braccini (2012), Feistel (2012), Kussuda (2012), Santos (2012), Angelo (2014), Guimarães (2014), Medeiros (2014), Melo (2014), Mendes (2014), Teixeira (2014) e Bittar (2015) me ajudaram a pensar sobre a formação inicial de professores em suas diversas

dimensões: infraestrutural, burocrática, teórica e prática, revelando indícios da necessidade de os cursos de licenciatura serem revistos, aprimorados e modificados.

Sobre os estudos referentes às práticas pedagógicas, Marcon (2005), Neves (2007), Simplício (2011), Lima (2013) e Quim (2014) me levaram a pensar sobre como o processo formativo vivenciado por licenciados em diversas áreas influencia as práticas pedagógicas que estes professores exercem.

Para finalizar, Mendes (2011) e Bragança (2013), ao focalizarem os processos de ensino-aprendizagem, evidenciaram lacunas na aprendizagem de licenciados, mostrando a necessidade de os cursos de formação docente serem reestruturados.

A partir da leitura dos resumos, percebi que todos os focos investigativos dos trabalhos perpassam pela formação docente, por isso, reitero a sua importância para a área educacional. Não me ative tanto a eles, uma vez que meu foco principal recaía sobre a EaD.

Assim, direcionando minha atenção agora para os trabalhos que envolvessem egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD, observei que eles foram produzidos entre os anos de 2009 e 2015 e focalizavam a “autonomia discente”, a “evasão”, a “expansão das licenciaturas a distância” e as “práticas pedagógicas”

Vejamos como se distribuíam esses estudos, considerando a área da qual fazem parte:

Tabela 4 – Área dos trabalhos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD

Área	Total de trabalhos
Ciências Exatas	1
Educação	2
Educação Física	1
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1

Fonte: A autora.

Na área das Ciências Exatas, foi destacado um estudo relacionado a diversos cursos de licenciatura (ABADI, 2014). Na área da Educação, dois estudos abordavam o curso de Pedagogia (MASSARO, 2014; MAURÍCIO, 2015). Na área da Educação Física, um estudo destacava o curso de Educação Física (PIMENTEL, 2013) e na área da Engenharia e Gestão do Conhecimento, um trabalho estava relacionado a vários cursos de licenciatura (COMARELLA, 2009).

Com base na leitura dos cinco trabalhos, apresento abaixo suas contribuições para este estudo de mestrado. Optei por apresentá-los de acordo com o foco de investigação.

2.1 Contribuições dos estudos que envolvem egressos e/ou evadidos das licenciaturas em EaD

Em seu estudo de mestrado, Abadi (2014) buscou investigar as causas relativas à autonomia para aprendizagem na EaD que contribuem para o baixo aproveitamento dos graduandos nos cursos de licenciatura em Biologia, Matemática, Pedagogia e de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). Para isso, o autor criou um questionário que foi aplicado aos alunos que concluíram um dos cursos supracitados, alunos que evadiram e ex-tutores de sete polos presenciais da UNIVIRR.

No texto de Abadi (2014), foram destacados vários significados da palavra autonomia. Porém, como o contexto da dissertação era a educação, sendo o aluno compreendido como sujeito de aprendizagem, o autor interpretou autonomia para o aluno como “[...] característica, potencial, qualidade, um direito de ser, direito de escolher ou ainda um processo permanente de construção e reconstrução por parte do educando” (ABADI, 2014, p. 42). O autor citou ainda Paulo Freire (apud ABADI, 2014, p. 42) para o qual a autonomia é entendida como um processo de amadurecimento do homem para si mesmo.

Abadi (2014) enfatizou os elementos e motivos que levam os discentes a abandonarem seus cursos. Tais motivos estão vinculados à autonomia definida acima, podendo ser correspondentes à estrutura de ensino e/ou de aprendizagem do graduando.

Assim, por um lado, fatores ligados à estrutura de ensino, como a falha na interação entre alunos, professores e tutores, a precariedade de material didático impresso, a deficiência de estrutura física e de apoio, a sensação de abandono pela UNIVIRR, e fatores relativos à estrutura de aprendizagem do discente, como a dificuldade em utilizar a tecnologia por parte de muitos alunos e a ideia de que é mais fácil realizar uma graduação a distância, foram identificados pelo autor como influenciadores da evasão. Por outro lado, Abadi (2014) destacou que os fatores que mais influenciam na conclusão dos cursos estão inteiramente relacionados à estrutura de aprendizagem do discente, como a motivação dos estudantes para realizarem seus cursos, a facilidade em utilizarem as tecnologias, bem como a disponibilidade de computador e internet em casa.

A partir do exposto acima, fica perceptível que a autonomia nos termos apresentados por Abadi (2014) é de suma importância para a aprendizagem do aluno na EaD, sendo os fatores relacionados à estrutura de ensino e à estrutura de aprendizagem decisivos na evasão

dos cursos. Daí a necessidade de os cursos em EaD planejarem, apoiarem o aluno, criarem uma metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem de forma a ajudar o discente a adquirir novos conhecimentos e posturas frente à realidade em que vive por intermédio das tecnologias.

Já Comarella (2009) realizou um estudo exploratório durante o mestrado sobre fatores que determinam a evasão nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras-Português, Letras-Espanhol, Filosofia e bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, estes oferecidos no âmbito da UAB da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para tanto, a autora aplicou um questionário para 177 evadidos e 38 tutores.

Na análise dos dados, a autora destacou que a falta de tempo do cursista para dedicar-se ao curso é o maior fator de evasão destacado tanto pelos evadidos quanto pelos tutores, sendo que isso acontece prioritariamente devido aos compromissos profissionais do estudante. Além disso, a crença prévia de que os cursos na modalidade a distância exigem menos empenho acadêmico e pessoal do cursista é o segundo fator apontado pelos evadidos, sendo também um fator de destaque nas respostas dos tutores.

Outros fatores de evasão elencados pelos participantes foram as dificuldades enfrentadas pelos cursistas na utilização dos recursos usados na EaD, assim como problemas de participação nas tarefas realizadas nos polos presenciais.

Além de Comarella (2009), a tese de doutorado de Maurício (2015) também teve como foco investigativo a “evasão no ensino superior”, debruçando-se especificamente sobre o abandono dos cursistas na EaD.

A autora buscou identificar, por intermédio de pesquisa documental, entrevistas e aplicação de questionário, os principais elementos que contribuem para a evasão dos estudantes do curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública de Santa Catarina, investigando também possíveis fatores que colaboram para a diminuição do abandono. Como participantes da pesquisa, Maurício (2015) contou com alunos matriculados entre os anos de 2011 e 2014, sendo 331 cursistas ativos e 778 evadidos, bem como com a diretora de ensino e graduação, a diretora de pós-graduação, a professora do curso, uma *designer* instrucional e a secretária do curso.

Em suas análises, Maurício (2015) destacou como elemento determinante para a evasão a dificuldade em conciliar o trabalho e o estudo, detectando também que a maioria dos evadidos participantes do estudo era profissional da educação, um dado extremamente

importante e preocupante, uma vez que a formação de profissionais que atuam ou atuarão na área educacional é condição indispensável para a qualificação do seu trabalho.

O desconhecimento das TICs e a demora de início do curso também foram apontados no estudo como ocasionadores do abandono.

Os trabalhos de Comarella (2009) e Maurício (2015) contribuíram muito para a produção deste estudo de mestrado na medida em que ambos evidenciaram os principais fatores de evasão nos cursos em EaD, sendo esse um dos objetivos desta dissertação.

Pude perceber, com a leitura dos dois trabalhos, que a dificuldade em aliar estudo e trabalho é decisiva no momento de evasão dos cursistas. Assim, saliento, como Maurício (2015, p. 116-117), que a iniciação de um curso precisa ser pensada considerando o aluno e suas dificuldades, gerando possibilidades flexíveis para a sua participação ativa “[...] apresentando possibilidades de horários articulados ao tempo disponível dos estudantes”.

Nesse sentido, também concordo com Comarella (2009, p. 127), ao sugerir que a minimização da evasão na EaD perpassa pelo desenvolvimento de ações preventivas, como “[...] a divulgação de informações precisas sobre o curso antes do vestibular, especialmente em relação ao esforço necessário para acompanhar os cursos a distância [...]”. Além disso, é necessária uma atenção especial aos acadêmicos no início do curso, promovendo situações que facilitem a sua adaptação à modalidade de ensino a distância.

Em seu estudo de mestrado, Pimentel (2013) buscou analisar o panorama atual da oferta dos cursos de licenciatura em Educação Física em EaD no contexto de sua expansão por meio da UAB. Assim, a autora realizou um estudo de caso do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) por ser o pioneiro nessa formação e teve como participantes de pesquisa egressos da primeira turma do curso em questão, bem como dois coordenadores do curso, o gestor, o coordenador de tutoria, um coordenador de polo, cinco professores e um tutor presencial.

A partir da análise dos questionários e das entrevistas, instrumentos escolhidos para coleta de dados, Pimentel (2013) destacou que a criação da UAB instituiu nexos entre o neoliberalismo e a EaD, uma vez que esta modalidade de ensino passou a se integrar como “[...] um ‘mercado’ promissor, que atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade [...]” (PIMENTEL, 2013, p. 25) necessários à reconfiguração de um Estado cada vez mais adaptado à lógica mercantil. Assim, a implementação da EaD, bem como todas as políticas educacionais a ela interligadas, ficam a serviço das exigências do capital internacional.

Um assunto de grande polêmica entre os entrevistados relacionou-se ao papel da tutoria no contexto da UAB. Os sujeitos do estudo criticaram a contraditoriedade entre a qualificação dos tutores, a responsabilidade que eles assumem como protagonistas do processo de formação docente e o reconhecimento financeiro e acadêmico que não são garantidos a esses profissionais.

Pimentel (2013) destacou ainda que a UnB se preocupa com a melhoria das condições da EaD, buscando sua institucionalização no âmbito dessa universidade; contudo, problemas centrais no começo do curso, relacionados à metodologia utilizada, bem como a impasses com a utilização das ferramentas tecnológicas, foram também evidenciados. Tais dificuldades, de acordo com o autor, vêm sendo superadas por meio da aceitação do curso pela instituição com o apoio de significativa parte dos docentes.

Massaro (2014), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo investigar como o curso de Pedagogia em EaD, ofertado pelo Pró-licenciatura e vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contribuiu para modificar a prática do docente em serviço para a utilização das tecnologias digitais. Assim, a autora realizou um estudo de caso tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário, entrevistas e documentos do curso. Os participantes do estudo foram egressos do curso em 2010, o gestor da EaD, bem como a coordenadora do curso na época.

Por intermédio da análise de dados, a autora definiu três grandes categorias de análise: "formação docente na modalidade EaD", "desenvolvimento de competências" e "transposição didática".

Sobre a categoria "formação docente na modalidade EaD", a autora destacou que o uso prático e contextualizado da tecnologia durante o curso pode ter dado a oportunidade de os alunos compreenderem como as tecnologias digitais podem contribuir para os seus momentos de ensino, bem como de aprendizagem. Além disso, a presença de disciplinas do curso relacionadas ao uso das tecnologias representou um diferencial na formação docente, ao passo que possibilitou a discussão sobre o tema, favorecendo o uso de ferramentas que auxiliam a aprendizagem.

Ainda sobre essa categoria, Massaro (2014) destacou que tanto os egressos quanto a coordenadora do curso enfatizam o interesse dos alunos em dar continuidade aos estudos, especialmente em cursos a distância, podendo indicar que a experiência desses com a EaD foi gratificante e satisfatória.

No que concerne à categoria “desenvolvimento de competências”, diversos egressos disseram que, após a sua experiência com o curso na modalidade a distância, sentem-se mais preparados para realizar atividades com o apoio das tecnologias digitais. Além disso, foi recorrente na fala desses sujeitos que os recursos utilizados no curso, como os fóruns de discussão, possibilitaram a constituição de uma “comunidade de aprendizagem” (MASSARO, 2014, p. 71).

Por fim, sobre a categoria “transposição didática”, a análise dos relatos dos sujeitos revelou que eles incorporaram as tecnologias digitais em seu planejamento, sendo tal postura um reflexo da experiência que tiveram durante o curso de Pedagogia na modalidade a distância. A autora ainda destacou que a infraestrutura das escolas influencia diretamente o modo como o docente desenvolve seu trabalho com a utilização das tecnologias, sendo a falta de laboratórios e de técnicos em informática fatores limitadores do uso pedagógico das tecnologias nas escolas.

Os resultados encontrados na pesquisa de Massaro (2014) permitiram à autora dizer que a realização do curso de Pedagogia a distância contribuiu para que os professores em serviço considerassem o uso das tecnologias digitais como componente das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, qualificando o seu trabalho.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, tive indícios dos limites que a EaD precisa superar para contribuir cada vez mais com a qualificação da formação docente.

A escassa produção bibliográfica envolvendo egressos e evadidos das licenciaturas em EaD é uma sinalização da importância de se dialogar sobre esta modalidade de ensino, que vem ganhando cada vez mais espaço nos cursos de licenciaturas. Assim, reafirmo a urgente e importante necessidade de estudos que contribuam para a qualificação dos processos de formação docente.

Com a leitura dos trabalhos sobre a tática, evidenciei brechas presentes na EaD, como a evasão dos cursistas, acarretada pela falta de tempo para conciliarem estudo e emprego, bem como pela falta de domínio das TICs.

Mas também pude ressaltar que essa modalidade de ensino oferece possibilidades, como o fato de docentes em serviço incorporarem a utilização das tecnologias digitais na sua prática pedagógica.

As possibilidades e as lacunas da EaD, apontadas nos estudos acima, mostram como essa modalidade de ensino carece de olhares e de diálogos interdisciplinares cada vez mais profundos, o que justifica ainda mais a produção deste estudo de mestrado.

2.2 A educação a distância no ensino superior brasileiro

Distintas terminologias têm sido usadas para a EaD. Alguns dos termos mais comuns são citados por Comarella (2009, p. 21): “[...] *e-learning*, aprendizagem em rede, tele-ensino, aprendizagem virtual, aprendizagem assistida por computador, *webbased learning*, e ensino a distância [...]”. Segundo a autora, todos os termos destacados possuem a ideia geral de que, na EaD, professores, tutores, administradores e alunos encontram-se em lugares distintos durante a maioria do tempo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, para que haja interação entre eles, é necessária a mediação das TICs.

Sobre a definição da EaD, considere neste texto o conceito contido no Decreto 5.622 de 2005, que regulamenta a educação superior a distância no Brasil. No referido documento, a EaD é compreendida como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1)

A EaD é uma modalidade de ensino que vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil e no mundo, e as crescentes evoluções da informação e das tecnologias contribuem para que isso ocorra, ocasionando profundas transformações no mundo do trabalho e no âmbito educacional. De acordo com o resumo técnico do Censo Superior de Educação de 2013, as matrículas em cursos de graduação a distância passaram de 930.179 em 2010 para 1.153.572 em 2013, o que representa um crescimento de 24% (INEP, 2015).

Assim, concordo com Oliveira ao dizer que

a EaD interessa a muitos. Ao Estado para expandir rapidamente a formação universitária em todo o país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; e, finalmente aos fabricantes de equipamentos e softwares, que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EaD democratiza o acesso ao ensino superior, quebrando as barreiras geográficas. (OLIVEIRA, 2012, p. 34)

A quebra das barreiras geográficas e temporais é uma grande potencialidade dessa modalidade de ensino e, juntamente com todas as questões elencadas acima, faz com que a EaD cumpra papel relevante como modalidade educacional do futuro nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A “EaD não é nenhum modismo tecnológico”, ela existe há pelo menos 150 anos, sendo que, nas últimas três décadas, essa modalidade de ensino passou por um processo de crescimento e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

No Brasil e no mundo, a evolução da EaD ocorreu em diversas etapas, desde as experiências dos cursos por correspondência, passando pela utilização do rádio, da televisão, pelo uso da internet e do computador, até chegar atualmente na conjugação da utilização desses meios com materiais impressos (COMARELLA, 2009).

No ensino superior, de acordo com Azevedo (2012), a utilização da EaD como modalidade de ensino tem origem com a Open University (UKOU), criada em 1963 para corrigir o *deficit* de matrículas e de escolas de nível superior na Inglaterra.

O sistema de EaD da UKOU integrava no processo de ensino-aprendizagem materiais impressos e ferramentas eletrônicas, contava com uma equipe de centenas de professores que preparava um sofisticado material didático, bem como com uma equipe de 8 mil tutores que ficavam à disposição dos estudantes para orientá-los e sanar suas dúvidas (AZEVEDO, 2011).

Já no Brasil, a primeira tentativa de criação de um sistema de EaD no ensino superior semelhante à UKOU ocorreu na Universidade de Brasília (UnB) em 1979. Desde então, esta modalidade passou a ser outra possibilidade de desenvolver o ensino no país (AZEVEDO, 2011). Todavia, tal iniciativa não foi bem recebida pelo Ministério da Educação (MEC), que, segundo Azevedo (2011, p. 3), era “[...] ainda condicionado a usar giz, apagador e quadro negro”, e por isso o projeto teve seu fim.

Nos últimos anos, os avanços na EaD se fizeram notórios e importantes para o país e, hoje em dia, o MEC já não mais hostiliza tal modalidade de ensino como a bem pouco tempo atrás. Prova disso foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1996, por meio do Decreto 1.917, alterada pelo Decreto 5.159/2004.

Quase duas décadas após a tentativa de implementação do sistema semelhante à UKOU no Brasil, a EaD passa a ser reconhecida como modalidade de educação por intermédio do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996. O referido artigo discorre sobre a obrigação do Poder Público de incentivar o

desenvolvimento e a difusão de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

No ano de 2006, na intenção de consolidar a EaD no país, o Governo Federal, por intermédio do MEC, implementou ações e projetos, sendo um dos mais relevantes para o ensino superior a instauração da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800/2006. O objetivo prioritário da UAB é formar docentes da educação básica (BRASIL, 2006).

A UAB é um modelo de sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre o MEC, as instituições de ensino superior (IES) públicas e os governos locais (municípios e estados que são responsáveis por manter os polos de apoio presencial). Por intermédio da UAB, IES que oferecerem cursos presenciais também passam a poder se credenciar para oferecerem cursos a distância (BRASIL, 2006).

São objetivos da UAB, de acordo com o artigo 1º do decreto supracitado:

- I- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III- oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV- ampliar o acesso à educação superior pública;
- V- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI- estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, p. 1)

Ao observarmos os objetivos da UAB, fica perceptível a importância desse sistema de formação para a capacitação de docentes em serviço na educação básica pública e que não possuem o ensino superior, bem como para a formação continuada daqueles docentes já graduados, para a formação inicial de professores e para a capacitação de outros profissionais de educação.

De acordo com Mill (2012), as ações desenvolvidas pela UAB eram de responsabilidade da SEED, no entanto, em 2009, a gestão do sistema UAB foi transferida para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quanto ao oferecimento dos cursos, o autor ressalta que uma mesma instituição de ensino superior pode oferecer vários cursos em diversos polos e um polo pode receber cursos

de distintas instituições. O estudante da UAB recebe apoio de professores e tutores presenciais e a distância.

A UAB oferece cursos de especialização, bacharelado, tecnólogo, aperfeiçoamento, extensão, sequencial, licenciatura e formação pedagógica, sendo que os cursos de licenciatura em 2009 correspondiam a 48,5% do total do número de matrículas nos diversos níveis citados (PIMENTEL, 2013). Isso mostra que o objetivo prioritário da UAB, que é formar professores, está sendo cumprido.

Seja por estar cumprindo o seu objetivo principal ou por contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, o fato é que a UAB tem promovido outras formas de pensar a prática pedagógica nas IES públicas, de transformar a cultura do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, podemos apresentar algumas virtudes da UAB, baseadas em um estudo que Mill (2012) realizou na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e que o permitiu fazer uma análise mais generalizada da UAB:

- é a maior iniciativa criada, como política pública, para contribuir com o processo de formação dos professores da educação básica;
- estimula a reflexão por uma estrutura universitária que agregue a educação a distância como modalidade regular, e não como um anexo;
- permite a troca de experiência entre IES, possibilitando a qualificação da modalidade, devido ao padrão mínimo de critérios para a estruturação dos cursos, o que viabiliza o surgimento de vários modelos de EaD;
- possibilita a implementação de infraestrutura para atender a EaD, bem como o financiamento de recursos humanos e materiais;
- gera mudança significativa de mentalidade da comunidade acadêmica em prol da EaD, principalmente no que se refere à noção de ensino-aprendizagem;
- constitui-se como terreno de formação de profissionais em EaD;
- possui financiamento feito pelo MEC para a produção e distribuição de materiais didáticos gratuita aos estudantes;
- busca a superação da hierarquização entre a modalidade de ensino presencial e a distância;
- permite uma interiorização da educação universitária, aproximando-a de um público em geral marginalizado no que se refere ao acesso a cursos presenciais;

- oferece processo de regulação e avaliação que o MEC realiza nos polos para adequação das condições de oferta dos cursos.

Como tantas outras políticas públicas, a UAB também apresenta problemas a serem superados, sejam eles relacionados ao ensino-aprendizagem ou à articulação entre IES e governos locais. Mill (2012) também elenca alguns limites da UAB:

- fragilidade na relação entre MEC, IES e governos locais, representada pelo não cumprimento de alguma exigência presente no Acordo de Cooperação Técnica (documento que firma a parceria entre as partes), o que pode levar à suspensão do curso no polo;
- dificuldade na relação entre polo presencial e IES devido ao distanciamento geográfico entre ambos;
- inadequação dos laboratórios pedagógicos necessários aos cursos;
- precarização do trabalho docente devido ao pagamento pela docência na UAB ser por intermédio de bolsas;
- tensão na relação professor-tutor;
- falta de profissionais especializados para atenderem aos estudantes localmente;
- baixa frequência dos alunos no polo de apoio presencial, aquém das expectativas dos professores da UAB;
- alta evasão dos estudantes.

Além dos impasses apontados acima, caso haja a aprovação pelo Senado Federal da Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (PEC 55), que limita drasticamente os gastos públicos por 20 anos (BRASIL, 2016), áreas como saúde e educação sofrerão uma redução significativa nos gastos, o que trará consequências negativas para a parcela mais pobre da população e incentivo às iniciativas privadas nas duas áreas. Neste sentido, caso a PEC 55 se concretize, a EaD, por estar inserida neste contexto, poderá sofrer retrocessos nefastos, como a diminuição de políticas voltadas para a modalidade, bem como extinção de outras. Além disso, a diminuição de verba significa também a diminuição da possibilidade de investimentos na estrutura dos polos, nas TICs, nos profissionais etc.

Com base em tudo o que foi dito anteriormente, posso dizer que a UAB é um programa de formação em nível superior ousado, por seus objetivos, abrangência, público-alvo, parcerias etc. Vem trazendo contribuições para a EaD no país, porém muita coisa ainda precisa ser feita para que esse sistema se qualifique.

Por fim, é importante ressaltar o papel que a UAB vem desempenhando como oportunidade de acesso ao ensino superior por parcela da população até então excluída socialmente devido, principalmente, a aspectos financeiros e/ou geográficos.

2.3 A educação a distância na formação docente

Em 1996, foi promulgada a LDBEN 9.394/96. Essa lei, além de passar a reconhecer a EaD como modalidade de ensino, também colocou em ênfase a necessária formação em nível superior para os docentes que atuam na educação básica, isso porque, ao final da Década da Educação; fim de 2007; professores sem formação em nível superior não mais seriam admitidos nas escolas, conforme consta no § 4º do artigo 87º (BRASIL, 1996).

Quase nove anos já se passaram e o *deficit* de professores ainda é notório na educação básica, como apontado em estudos de Oliveira (2008), Gatti e Barreto (2009), Lapa e Pretto (2010) e Gatti, Barreto e André (2011).

Em 2006, o MEC na tentativa de superar tal *deficit*, implementou uma política de formação docente a distância por meio do Decreto nº 5.800/2006, a UAB, como visto no tópico anterior.

De acordo com Lapa e Pretto,

dada a difusão desse programa de formação de professores em um número significativo de instituições, observamos a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, de um “paradigma” dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa. (LAPA; PRETTO, 2010, p. 81)

Está claro que o progresso da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores. A valorização social da profissão, condições adequadas de trabalho, estrutura escolar apropriada, incentivos na carreira, formação inicial e continuada de qualidade para os docentes também são fatores essenciais, como apontam Gatti, Barreto e André (2011). Nesse sentido, “[...] com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa [...]” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 81). Em outras palavras, se a política de formação docente não considera e nem articula essas dimensões da profissão docente, acaba não promovendo a melhoria da educação de maneira ampla e sólida.

A partir do exposto acima, questiono a política de formação docente em EaD, uma vez que:

a urgência política de montar um novo sistema que reverta a situação de iniquidade de acesso ao ensino superior em prazo pequeno, parece não se coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento das experiências, na criação de respostas inovadoras a uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 112-113)

É nesse ínterim que, ao propor um estudo com o objetivo central de identificar as possíveis razões da evasão dos alunos, de acordo com a visão de egressos e evadidos das licenciaturas da Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, esperei evidenciar os limites e as possibilidades da EaD no âmbito da universidade envolvida.

Como visto na introdução deste texto, o artigo 1º, parágrafo único do Decreto nº 5.800/2006 discorre sobre as finalidades da UAB, que tem como prioridade o oferecimento de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de docentes da educação básica (BRASIL, 2006).

Para suprir o objetivo destacado acima, bem como outros, a UAB faz uso da internet como principal instrumento tecnológico no processo educativo, e os cursos são oferecidos em ambientes virtuais de aprendizagem (LAPA; PRETTO, 2010). Dessa forma, percebe-se que há uma relação muito forte entre as inovações tecnológicas e a EaD, o que demanda dos alunos e professores o domínio constante das TICs.

É verdade que as TICs propiciam novas possibilidades pedagógicas, porém, devido à recente implantação da UAB, essas ainda são pouco exploradas. E, sem as capacidades necessárias ao domínio dos recursos tecnológicos, a comunicação entre docentes e discentes fica prejudicada.

Reconhecendo a importância do diálogo acerca das TICs, mas indo além de tal polêmica da expansão das licenciaturas em EaD, Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que várias questões emergem em relação à construção de aspectos fundamentais à profissionalidade docente. Assim,

[...] questionam-se as formas como as tutorias estão sendo desenvolvidas, incluindo sua precariedade formativa e de contrato de trabalho, disponibilização e uso de laboratórios, bibliotecas adequadas, oficinas – meios indispensáveis às várias formações docentes. Também se levanta o problema da orientação e da supervisão dos estágios nessa modalidade, ao lado de questões como a adequada formação

prévia em leitura e interpretação de textos de forma autônoma, habilidade necessária para o estudo relativamente solitário envolvido nessa modalidade de curso. A grande evasão constatada nos cursos a distância certamente está associada a alguns desses fatores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 258)

Vale a pena destacar que a profissionalidade docente, aqui tomada nas palavras de Gatti (2010, p. 1.360), refere-se à “[...] concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos [...]”.

Ao levantar o questionamento sobre como as tutorias estão sendo desenvolvidas, abarcando tanto a precariedade formativa quanto a de contrato de trabalho, Gatti, Barreto e André (2011) caminham no mesmo sentido de Lapa e Pretto (2010), pois tais autores evidenciam a falta de reconhecimento do tutor: ele é enquadrado de acordo com a legislação da UAB como bolsista, não tendo o direito sequer a um documento que o denomine como professor, o que evita a constituição de vínculos empregatícios e a sua inclusão na categoria de profissional da educação, podendo comprometer seu envolvimento com a EaD.

Como é perceptível, há uma grande precarização do trabalho docente que, na prática, reflete-se na forma de baixa remuneração e falta de reconhecimento profissional, o que pode ter como consequência a exclusão de bons profissionais do trabalho com a educação a distância.

Gatti, Barreto e André (2011) ainda colocam como polêmicas questões relativas aos discentes da EaD, como a formação prévia em leitura e interpretação de textos de modo autônomo que, para elas, é uma habilidade indispensável ao estudo nessa modalidade de ensino. E, mais uma vez, há aproximação nos pensamentos dessas autoras com Lapa e Pretto (2010), para os quais a aprendizagem na EaD recai sobre o aluno, que precisa dispor de sua força de vontade, organização e concentração para dedicar-se durante todo o curso, findando-o.

E, para que esse processo de ensino-aprendizagem autodirigido, autônomo, aconteça, é fundamental, de acordo com Belloni (2012, p. 32), não só ter conhecimento profundo das características dos alunos, suas demandas e expectativas, mas também “[...] integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo que se crie por meio deles as condições de autoaprendizagem”.

Em relação à evasão, outro grande problema da EaD que também é contemplado nesta dissertação, podemos ver em Gatti e Barreto (2009) que os altos índices de abandono nos cursos, em 2003, estavam atrelados à falta de informação inicial dos discentes. Ainda de

acordo com as autoras, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, estabelecidos em 2007 pelo MEC, abordavam que um dos fatores que contribuíram para o agravamento do problema foi a impressão de isolamento provocada pela metodologia da EaD.

Lapa e Pretto (2010), ao discorrerem sobre as mudanças provocadas no deslocamento da centralidade do ensino do docente para a aprendizagem do discente, caminham na mesma direção. Os autores enfatizam que muito se fala sobre a importância de o discente ser autônomo na EaD, devido ao seu distanciamento em tempo e espaço em relação aos professores, tutores e colegas. Para eles, isso quer dizer que a aprendizagem na EaD recai sobre o aluno, pois este deve ser o protagonista da própria aprendizagem, necessita dedicar-se ao curso para concluí-lo. E, por mais que um curso foque no ensino, o fracasso dessa modalidade faz-se notável pela evasão.

Reconheço, como foi ponderado pelos autores supracitados, que recursos atraentes e novos, bem como espaços interativos entre alunos e destes com tutores e professores, podem propiciar a permanência do estudante no curso; todavia, para que ele chegue a concluir seu curso, precisará se aceitar como protagonista de sua própria aprendizagem.

Este aluno protagonista é construído na medida em que conhece e se relaciona cada vez mais com a modalidade de ensino por meio da qual decidiu fazer seu curso, portanto, docente algum o encontrará concluído. Ainda assim, Lapa e Pretto (2010) argumentam que alguns cursos via EaD explicam o significativo índice de evasão afirmando que os estudantes não eram autônomos, portanto não aptos a estudarem em EaD. Nesse contexto, os cursos se eximem da responsabilidade pelo insucesso do estudante.

Os autores supracitados mencionam que tais cursos não levam em consideração que o aluno faz parte de uma escolarização cuja cultura o preparou para a passividade, esperando que alguém lhe diga o que fazer e dizer, portanto,

[...] quando o professor sai do seu lugar central de detentor único do conhecimento (que transmite o conteúdo e constrói o acesso do aluno ao saber) para o de parceiro do discente na sua aprendizagem (claro que com um papel importante pelo conhecimento que tem do conteúdo e pelas propostas de trajetórias de aprendizagem de que vai dispor), este reage, pois quer o caminho mais rápido e menos doloroso para a “aprendizagem”, caracterizada pela conclusão da sua formação no diploma. O necessário tempo para que os alunos assimilem a mudança proposta e assumam o seu papel de protagonistas nem sempre está disponível nas ofertas dos cursos. E o professor vê também como caminho mais fácil reproduzir a instituída concepção de educação que já está em discussão na modalidade presencial. (LAPA; PRETTO, 2010, p. 86)

Ainda sobre os discentes da EaD, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que a educação a distância como formadora de docentes, quando dirigida a discente advindo do ensino médio e, portanto, sem experiência enquanto profissional da educação, não contribui para a constituição de pilares da relação pedagógica que é presencial e diária com os alunos, e por isso, aspecto primordial à docência. Para as autoras:

não se trata de abandonar a EaD, os processos por ela utilizados podem ser bem ricos, mas há que ponderar quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores, visando à qualidade formativa para as futuras gerações no contexto da contemporaneidade. Trata-se de haver políticas com as condições necessárias para verificar e exigir a qualidade na implantação da oferta. Trata-se de tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes na modalidade a distância e em quais não. Pelas análises, pode-se inferir que a grande expansão e as condições reais de oferta desse tipo de formação no Brasil indicam desarranjo nas políticas governamentais quanto à formação de docentes, que põe em cheque seus sistemas de credenciamento, acompanhamento e avaliação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259)

Como visto ao longo deste tópico, a EaD tem grandes obstáculos a serem ultrapassados para que, de fato, a formação docente de qualidade seja alcançada. Não se trata aqui de minimizar a importância dessa modalidade de ensino para a área educacional, muito pelo contrário, trata-se de, reconhecendo o seu papel para a educação do país, questionar a conjuntura atual que a possibilita ou a inibe como formadora de professores da educação básica.

2.4 Novas tecnologias de informação e comunicação: mediatização e ciberespaço

O tópico anterior tratou timidamente da questão do uso da internet como principal ferramenta tecnológica utilizada na EaD. Sabendo da importância dessa tecnologia para a educação e, neste texto em específico, para a formação de docentes na modalidade de ensino a distância, julguei necessário discorrer um pouco mais sobre o assunto, levando em consideração a importância da mediatização.

A internet faz parte das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) que foram desenvolvidas e disseminadas a partir de 1990. Estas englobam todas as tecnologias anteriores, acrescidas das novas, e seu uso na educação tem como consequência mudanças radicais no processo de ensino-aprendizagem, como relata Belloni (2012).

As NTICs surgidas em 1990 foram:

unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados (que tenderão a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, *e-mail*, listas de discussão, *sites* etc.). (BELLONI, 2012, p. 62)

A autora destaca ainda que há uma tendência educacional de diminuir o uso de materiais que são divulgados pelos meios de comunicação em massa (como a televisão e o rádio), substituindo-os por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), bem como pela progressiva utilização de materiais de uso pessoal, cada vez menores, mais aprimorados e fáceis de usar (como *smartphones*).

Segundo Dias e Leite (2012), as possibilidades de comunicação a distância oferecidas pelas NTICs alteram a interação a distância entre os professores, estudantes e sistemas de ensino. E a principal característica dessas tecnologias é permitir ao usuário interagir com uma máquina (interatividade).

Interatividade e interação são conceitos distintos, portanto, são explicitados abaixo:

[...] *interação* – ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre *intersubjetividade*, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a *interatividade*, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, DVDs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma "retroação" da máquina sobre ele. (BELLONI, 2012, p. 63, *grifos da autora*)

Na EaD, a interação entre aluno e professor é indireta, uma vez que se encontram em tempos e espaços geográficos diferentes; neste sentido, deve ser mediatizada pelas NTICs. De acordo com Belloni (2012, p. 69), “[...] mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma [...]”. Assim, por exemplo, um aluno que possui uma dúvida durante um exercício pode ligar para o professor (interação, pois há intersubjetividade) ou pode enviar-lhe um *e-mail* (interatividade, pois há apenas a busca e troca de informações).

A disseminação das NTICs alterou as formas pelas quais os seres humanos se comunicam, como apontado por Dias e Leite (2012, p. 38): “[...] da mensagem linear não alterável em tempo real passamos, nessa era da informação, ao ciberespaço”.

O ciberespaço, como é definido por Belloni (2012), é um termo que tem origem na ficção científica e é usado cada vez mais para descrever e demarcar o espaço virtual de informação e comunicação, onde seres virtuais se cruzam e interagem, bem como conhecimentos científicos e informações corriqueiras do dia a dia.

O ciberespaço muda a relação espaço-tempo e, embora ainda esteja restrito a grupos sociais que vivem em ambientes muito tecnificados, estará cada dia mais presente no cotidiano das pessoas e, por consequência, na área educacional.

É preciso salientar que o uso das NTICs na educação instiga vários debates, pois, se por um lado, as instituições de ensino precisam urgentemente integrá-las para não correrem o risco de se tornarem obsoletas enquanto ambientes de socialização, por outro lado, sem profundas mudanças na metodologia de ensino e na concepção e organização dos sistemas educacionais, a introdução dessas novas tecnologias, seja na EaD ou no ensino presencial, tende ao fracasso.

Assim,

[...] não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores. A perspectiva da formação de professores exige a reflexão sobre como integrar as NTICs à educação como caminho para pensar e como formar os professores na qualidade de futuros usuários ativos e críticos, e como conceptores de materiais para a aprendizagem a distância. (BELLONI, 2012, p. 84)

O exposto acima mostra a relevância desta dissertação para a área educacional, uma vez que, levando em consideração as licenciaturas em EaD da UFJF, foi possível evidenciar aspectos que mostraram se a formação docente a distância nessa instituição tem sido pensada e vivida de modo inovador.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este tópico descreve o conjunto de métodos e técnicas de coleta de dados que foram executados ao longo da pesquisa de mestrado para que eu pudesse atingir os objetivos propostos.

Tendo em mente a dinamicidade do processo de pesquisa, sabendo quão complexa é a tarefa do pesquisador, parti do pressuposto apontado por Gatti (2002) de que, nas pesquisas desenvolvidas na área das ciências humanas, o método não é uma receita, mas sim uma construção que se faz na relação com a teoria, com o problema a ser investigado, com os objetivos e procedimentos acionados. Assim, busquei estabelecer as ligações entre o Realismo Crítico e as questões metodológicas.

Serão especificados abaixo os processos delineados na pesquisa na seguinte ordem: a abordagem filosófica que orientou o estudo; o foco investigativo, os objetivos do estudo, a delimitação do campo e dos participantes da pesquisa e o processo de coleta de informações.

3.1 Realismo crítico: abordagem filosófica orientadora do estudo

A pesquisa de mestrado intitulada “Evasão nos cursos de licenciatura em educação a distância: o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora” teve como embasamento filosófico o Realismo Crítico.

O Realismo Crítico é uma corrente filosófica que busca preencher as lacunas deixadas pelas abordagens positivistas e fenomenológicas que, segundo Calderano (2014), têm dominado as discussões no campo da teoria social. Assim, podemos compreender melhor o Realismo Crítico apresentando algumas características de duas outras correntes filosóficas que a ele são antagônicas, a saber, os Positivismos e as Fenomenologias, resumidamente tratadas abaixo.

Tourinho (2011), ao apresentar a crítica fenomenológica à visão positivista, demarca algumas características das duas correntes filosóficas. Segundo o autor, o positivismo é uma corrente filosófica que considera que o pesquisador deve limitar-se aos dados imediatos da experiência, ou seja, aos fatos que podem ser observados. Para essa corrente, os fenômenos da sociedade, assim como os da natureza, são regidos por leis imutáveis. Para buscar-se a relação entre os fatos observados, há a necessidade de uma teoria, pois esta é a única capaz de

possibilitar que os fatos sejam percebidos. Segundo os positivistas, as causas dos fenômenos não interessam, pois não podem ser reconhecidas racionalmente. Além disso, o papel do pesquisador é conhecer a realidade, e não a julgar. A atitude positivista consiste, portanto, em descobrir as relações entre as coisas, não sendo seu foco as consequências de seus achados.

Já a fenomenologia, conforme apresentada por Tourinho (2011), é uma ciência que se atém à descrição e classificação dos fenômenos, ou seja, estuda os fenômenos com o intuito de descrevê-los, apresentá-los tal como são. Essa corrente filosófica considera como fenômenos tanto os objetos dos quais se pode ter consciência quanto os próprios atos da consciência, assim, busca encontrar a essência dos fenômenos. Para os fenomenólogos, o fenômeno não é a representação de algo, ele é o próprio ser de algo, sendo a experiência o que permite a percepção da essência do fato materialmente percebido. Neste sentido, a preocupação é sempre com o fenômeno, e não com o fato.

Perante algumas características dos Positivismos e das Fenomenologias que foram apresentadas acima, o Realismo Crítico vem a ser uma nova proposta de ver o mundo, na medida em que reconhece tanto as características positivistas quanto as fenomenológicas e seus resultados, mas não concorda com as especificidades dessas características: ele é antagônico em relação a essas duas abordagens.

Através do Realismo Crítico,

[...] busca-se um conhecimento transformacional, a partir da compreensão da realidade estudada como um campo objetivo e subjetivo, considerando o *mundo social observado* e vivido e os *mecanismos* que geram e colocam em movimento esse mundo (CALDERANO, 2008, p. 1, grifos da autora).

Neste sentido, no Realismo Crítico, o pesquisador vai a campo e não só identifica os fatos observáveis, mas busca ir além das aparências, compreendendo que estruturas subjacentes sustentam as ações. Assim, Sayer (2000) chama atenção para o fato de que a observabilidade torna o sujeito mais confiante acerca do que este pensa existir; no entanto, a existência em si mesma de uma determinada estrutura não depende da observação. Argumenta ainda que a explicação dos efeitos observáveis de entidades é possível devido à existência de entidades não observáveis.

Essa corrente filosófica propõe, também, a estratificação epistemológica da realidade social. De acordo com Bhaskar, o estudioso precursor do Realismo Crítico, a realidade social é dividida em três níveis: *empírico, actual e real* (BHASKAR, 1975 apud SAYER, 2000, p.

9). Tal estratificação significa que o Realismo Crítico “[...] não considera a realidade somente enquanto fatos empíricos, observáveis, mas abre espaços para elementos da realidade que, embora não observáveis de forma direta, são observados/constatados por seus efeitos” (CALDERANO, 2008, p. 15).

Sayer (2000), ao explicitar a estratificação da realidade proposta por Bhaskar, diz que no nível *empírico* encontra-se tudo aquilo que tem interface com a experiência, portanto, tudo o que se pode ver, olhar, medir, pesar, observar, ver as diferenças. O nível *actual* refere-se à dinamicidade, ao evento, pois um fenômeno pode aparecer em determinado momento, mas em outro momento pode não ser percebido; porém, mesmo que o fenômeno não seja visto do ponto de vista empírico, ele exerce efeitos sobre o objeto. Por fim, o nível mais profundo, o *real*, diz respeito àquilo que é exatamente na sua essência, independentemente de ser ou não visto.

Os três níveis propostos por Bhaskar é que baseiam o significado do real na perspectiva do Realismo Crítico e permitem a compreensão do que significa ir além das aparências: observa-se a aparência do fenômeno, observa-se aquilo que nele pode ser mutante, o evento e, mais profundamente, observa-se a estrutura que possibilita que em algum momento o evento apareça ou não e que o mesmo possa ser percebido ou não.

Collier (1994) apud Calderano (2014, p. 34) aponta outras quatro características importantes do Realismo Crítico: a objetividade, a falibilidade, a transfenomenalidade e a contrafenomenalidade. A primeira refere-se à realidade das coisas; estas existem independentemente do conhecimento que temos delas. A segunda refere-se ao caráter mutável do conhecimento; este deve estar sempre disponível à revisão. A terceira diz respeito à busca pelas estruturas ocultas que explicam os fenômenos, indo além das aparências. A quarta significa que, a partir do conhecimento que se tem das estruturas, é possível negá-las e/ou contradizê-las.

Outro aspecto destacado pelo Realismo Crítico é a causação, que se relaciona diretamente com as relações sociais. Para Sayer (2000, p. 12), “no mundo social, os papéis e as identidades das pessoas são frequentemente relacionados internamente, de forma que o que uma pessoa ou instituição pode ou quer fazer depende de suas relações com outros”. Neste sentido, os poderes dos quais podem dispor o sujeito dependem, em parte, das relações que este estabelece com outros sujeitos, afetando causalmente os fenômenos sociais, suas formas e estruturas.

Como os contextos sociais são múltiplos e mutáveis, a relação entre causa e efeito pode não ser regular. Assim, Sayer (2000, p. 13) salienta que “[...] o que causa a ocorrência de algo não tem nada a ver com o número de vezes que observamos sua ocorrência. A explicação depende da identificação de mecanismos causais, de como eles operam, e da descoberta de se eles foram ativados e sob que condições”.

As características do Realismo Crítico supracitadas mostram a preocupação desta corrente filosófica com a atuação social. À medida que o pesquisador consegue enxergar as dimensões mais profundas do fenômeno estudado, é capaz de possibilitar o conhecimento transformacional. Tal conhecimento se relaciona à preocupação social que deve orientar a pesquisa, a saber, fornecer subsídios para a constituição de políticas públicas que contribuam para a transformação da realidade social.

3.2 Foco investigativo, objetivos do estudo, delimitação do campo e dos participantes

A delimitação teórico-empírica do foco de estudo é algo extramente necessário para o bom desenvolvimento de qualquer pesquisa. Assim, a pesquisa de mestrado desenvolvida teve como objeto de investigação os cursos de licenciatura em EaD, compreendendo-os enquanto campo do conhecimento e contato primeiro do estudante com a docência, uma vez que, nos cursos de licenciatura a distância, assim como na modalidade presencial, os acadêmicos aprendem teorias educacionais, bem como desenvolvem estágios curriculares, o que possibilita a relação teoria-prática.

O interesse específico pela educação a distância ocorreu devido à sua expansão nos últimos anos por meio do Decreto nº 5.800/2006, que instaurou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como resposta à falta de qualificação docente e à dificuldade de acesso da maioria da população ao Ensino Superior (OLIVEIRA, 2008), o que demonstra a enorme responsabilidade que a educação a distância tem para com a educação do país.

Neste sentido, reconhecendo a importância da abstração e conceitualização para a busca de compreensão do objeto de estudo, como foi ponderado por Sayer (2000), foram tomados como referências os estudos sobre a formação inicial de docentes, a EaD e políticas educacionais, que deram subsídios para a conceitualização e interpretação do objeto de pesquisa.

Sabendo que os conceitos não produzem significado em isolamento, como apontado por Calderano (2014), os cursos de licenciatura em EaD foram destacados em constante

diálogo com os principais conceitos abordados nos estudos sobre tal temática, bem como a partir dos conceitos produzidos pelos egressos e evadidos dos cursos de licenciatura em EaD. A produção desses conceitos pelos egressos e evadidos se deu a partir de olhares diversos, consonantes com as posições que estes sujeitos ocuparam no curso de licenciatura ao qual estiveram vinculados.

O exposto acima se justifica pelo Realismo Crítico que fundamenta o estudo, uma vez que, para tal corrente filosófica, faz-se necessário explicitar as propriedades externas e internas, bem como as relações comuns e distintas de um objeto.

Além disso, sabe-se que as licenciaturas da modalidade a distância possuem uma estrutura própria, são desenvolvidas por pessoas distintas, que agem de formas diversas e, ainda, têm capacidade de contribuir para a transformação da realidade, como pondera Calderano (2014).

Posso dizer, então, que a EaD, enquanto modalidade de ensino, necessita de infraestrutura, gestão, metodologia, docentes, dentre outros mecanismos para poder funcionar, e também possui propriedades singulares, como o fato de professores, tutores, administradores e alunos localizarem-se em espaços geográficos distintos durante a maior parte do tempo do processo de ensino-aprendizagem, necessitando, portanto, da mediação das TICs para que ocorra a interação.

Tais mecanismos e propriedades presentes nos cursos de licenciatura em EaD foram compreendidos neste estudo por intermédio das leituras sobre a temática e de acordo com a visão dos egressos e evadidos. Teoria e empiria foram entrelaçadas, produzindo significados que contribuíram para a análise dos dados e me permitiram identificar as possíveis razões da evasão dos alunos.

Especificamente, os objetivos foram: mapear a opinião dos egressos e evadidos sobre o curso em EaD, bem como compreender se a visão apresentada por eles tem alguma relação com as razões da evasão. Do ponto de vista teórico, o embasamento filosófico foi de suma importância para a realização do levantamento bibliográfico na medida em que norteou a leitura e sistematização dos textos. O levantamento bibliográfico foi feito nas seguintes fontes: Banco de Teses e Dissertações da Capes, Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia – IBICT, Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, GT8 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Educação – ANPED, Revista Formação Docente, a partir dos descritores “egressos das licenciaturas”, “egressos da EaD”, “evadidos das licenciaturas” e “evasão na EaD”.

Além disso, as contribuições de leis relacionadas à EaD também foram de suma importância para a ampliação do diálogo.

O estudo da produção acadêmica na área foi importante na medida em que representa o estado da arte sobre o tema, bem como pode contribuir para políticas educacionais que estão direta ou indiretamente relacionadas a ele.

No campo empírico, entendendo que não existe um método infalível, e sim o que responde melhor a um problema, sendo condizente com os objetivos a ser alcançados, esta dissertação fez uso dos dados descritivos e estatísticos do Relatório de Atividades do estudo exploratório realizado pela coordenação acadêmico-pedagógica (set. 2014 a jan. 2016) do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFJF, como já mencionado. A riqueza e a extensão dos dados obtidos na pesquisa de campo, bem como a relevância teórica e empírica do trabalho desenvolvido com o apoio do CEAD/UFJF e a minha participação ao longo do processo de desenvolvimento do estudo exploratório foram fatores que contribuíram para o entendimento de que o mesmo devia se constituir em material de análise desta pesquisa de mestrado.

Assim, em fina sintonia com o Realismo Crítico que orientou o estudo, busquei, ao entrelaçar teoria e empiria, ir além do nível empírico, porém não o desconsiderando.

Calderano (2014), em estudo sobre o estágio curricular, teve uma experiência que exemplifica o exposto acima, mostrando a necessidade de irmos além do que é aparentemente percebido no nível empírico. A este respeito, a autora relata que:

assim, o número expressivo de respostas que apontam a fragilidade das ações dos professores e estagiários, por exemplo, não comprova, necessariamente, ou indica um descaso para com o estágio curricular. Ao contrário, ao cruzar essas informações com os problemas por eles mesmos apresentados e as críticas colocadas, ficou nítida, nos depoimentos analisados, a necessidade de uma estrutura institucional que dê respaldo a um trabalho de formação mais orgânico entre universidade e escola, entre teoria e prática, para superar seus desafios. (CALDERANO, 2014, p. 85).

Ao ler a consideração acima, pode-se perceber o quão complexa é a tarefa do pesquisador, pois embora este deva levar em consideração o nível empírico durante todo o processo de pesquisa, não pode abster-se a ele, mas sim buscar, constantemente, superá-lo, chegando ao nível real e buscando o conhecimento transformacional, reunindo condições para mudar e orientar mudanças.

Como já foi dito, esta pesquisa de mestrado fez uso de dados secundários, devido ao meu envolvimento com o processo de desenvolvimento do estudo exploratório já mencionado, inclusive na produção do questionário.

Isso possibilitou que as respostas do instrumento de pesquisa criado para o estudo exploratório fossem analisadas de modo mais aprofundado nesta atual pesquisa, uma vez que o Relatório de Atividades da coordenação acadêmico-pedagógica (set. 2014 a jan. 2016) do CEAD da UFJF se ateve à análise mais aprofundada de apenas três questões do instrumento.

Assim, antes da construção do instrumento de pesquisa do estudo exploratório, algumas dimensões foram criadas para dar embasamento ao mesmo. Tais dimensões também estão diretamente ligadas aos objetivos deste estudo de mestrado, a saber: a) perfil socioeconômico dos sujeitos; b) trajetória acadêmica; c) o papel desempenhado pelos sujeitos durante o curso; d) a avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD. É necessário destacar que algumas dessas dimensões foram inspiradas nos estudos pós-doutorais de Calderano (2014) e nas dissertações de mestrado de Comarella (2009) e Maurício (2015).

As quatro dimensões foram transformadas em algumas questões de fundo que, posteriormente, deram origem a um instrumento de pesquisa contendo 28 questões (Anexo A), entre fechadas e abertas, apresentadas da mesma maneira para os dois grupos de participantes e, contendo perguntas diretamente relacionadas às experiências dos egressos e dos evadidos com o curso de licenciatura em EaD, na intenção de aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo.

As seguintes questões de fundo foram relevantes para a produção do questionário:

- Conhecer o perfil social e econômico dos egressos e dos evadidos.
- Conhecer o perfil acadêmico dos egressos e dos evadidos.
- Conhecer o que motivou os sujeitos a optarem pela licenciatura em EaD.
- Compreender o grau de comprometimento dos sujeitos pelo curso escolhido.
- Compreender a avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD.

Essas questões de fundo contribuíram não só para a produção do instrumento, mas também serviram de base para a organização dos dados coletados.

No quadro abaixo, busco evidenciar as relações entre as dimensões, as questões de fundo e o instrumento em si.

Quadro 1 – Dimensões, questões de fundo e questões do questionário

Dimensões	Questão de fundo	Instrumento – Questionário
Perfil socioeconômico dos sujeitos	Qual o perfil social e econômico dos egressos e dos evadidos?	5. Você tinha ou tem computador e internet em casa? 24. Sexo. 25. Idade: 26. Município onde mora atualmente. 27. Você exerce algum tipo de trabalho remunerado? Veja qual alternativa mais se aproxima de sua situação atual. 28. Renda pessoal: Caso você esteja trabalhando, você poderia informar quanto você recebe, em média, por mês?
Trajetória acadêmica	Qual o perfil acadêmico dos egressos e dos evadidos?	1. Especifique o curso que você fez no Ensino Médio. 2. Indique, por favor, o nome do curso de Licenciatura em EaD da UFJF ao qual você foi vinculado(a). 3. Você já havia tentado fazer outro curso de graduação antes deste curso? 4. Qual é a sua situação perante o último curso de graduação na UFJF ao qual você esteve vinculado(a)?
O papel desempenhado pelos sujeitos durante o curso	O que motivou os sujeitos a optarem pela licenciatura em EaD? Qual o grau de comprometimento dos sujeitos pelo curso escolhido?	9. O que fez você se inscrever no processo seletivo do curso de graduação na modalidade a distância na UFJF? Marque sim ou não diante de cada alternativa. 10. Você leu algo relacionado à Educação a Distância antes de se inscrever no curso de graduação em EaD? 11. Você já teve alguma experiência anterior com a EaD antes de optar por fazer um curso de graduação nesta modalidade de ensino? 17. Você era incentivado pelos professores e/ou tutores a fazer grupo de estudo durante o curso? 18. Você fez o módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD? 6. Em qual lugar você acessou com maior frequência a internet para desenvolver as atividades do curso? 7. Marque as alternativas a seguir de acordo com o seu grau de conhecimento em relação à utilização dos recursos e atividades na plataforma Moodle. 8. Quantas horas semanais você dedicava ao curso?
Avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD	Qual a avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD?	12. Até o último momento antes de você concluir e/ou sair do curso antes de concluí-lo, como se sentia perante o curso de licenciatura a distância? 13. Para você, quais os principais motivos que levam à permanência do aluno até o fim do curso de licenciatura em EaD? 14. Para você, quais os principais motivos e/ou razões que levam à desistência ou abandono do curso de licenciatura em EaD? 15. Você, em seu curso, enfrentou algumas dessas dificuldades? 16. Você enfrentou outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso? 19. Para você, quais são as principais vantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica? 20. E quais as principais desvantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica? 21. Você diria que é mais fácil ou mais difícil realizar um curso a distância? Por quê? 22. Você faria outro curso na modalidade a distância? 23. Você indicaria o curso que você concluiu ou parou antes de terminar para outra pessoa?

Nota-se que houve a preocupação de disponibilizar diversas questões, igualmente, para os diferentes participantes da pesquisa – egressos e evadidos – de forma que, na hora da análise, fosse possível entrecruzar os dados buscando o conhecimento dos diferentes níveis da realidade, assim como prevê a filosofia do Realismo Crítico.

Toda essa preocupação da pesquisa de mestrado em destacar as dimensões do estudo e, a partir destas, criar questões de fundo para embasar a produção do questionário teve a ver com a centralidade do Realismo Crítico, que é a busca por um conhecimento transformacional, no sentido de desenvolver uma pesquisa que contribua para transformar a realidade na qual está inserida.

Dois grupos de participantes foram convidados para a pesquisa: 1) egressos das licenciaturas em EaD da UFJF; 2) evadidos das licenciaturas em EaD da UFJF. No total, fizeram parte do estudo 85 pessoas, sendo 55 egressos e 30 evadidos dos cursos de licenciatura em Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química.

A escolha desses sujeitos se deu por acreditar que a melhor forma de dialogar sobre os cursos de licenciatura em EaD seria compreendendo as concepções dos sujeitos que já participaram em algum momento deste processo.

E a escolha da UFJF como campo de estudo dentre várias IES do país ocorreu porque essa instituição havia participado do estudo exploratório proposto pela coordenação acadêmico-pedagógica (set. 2014 a jan. 2016) do CEAD/UFJF, estudo este do qual eu e minha orientadora participamos durante todo o processo, percebendo sua relevância teórica e empírica e, por isso, devendo se constituir em material de análise desta pesquisa de mestrado.

3.3 O processo de coleta de informações

O processo de coleta de informações descrito abaixo está em consonância com o estudo exploratório proposto pela coordenação acadêmico-pedagógica (set. 2014 a jan. 2016) do Centro de Educação a Distância CEAD/UFJF, uma vez que os dados descritivos e estatísticos presentes no Relatório de Atividades de tal estudo foram utilizados nesta pesquisa de mestrado.

Além do levantamento bibliográfico e análise documental, realizados para fundamentar teoricamente o estudo de mestrado, também utilizei o levantamento de dados quantitativos referentes aos egressos e evadidos dos cursos de licenciatura desenvolvidos com o apoio do CEAD/UFJF, no período de 2005 até 2015, bem como um *survey* por questionário

aplicado aos sujeitos anteriormente citados, que foi disponibilizado na plataforma Google Docs⁶.

Uma imersão na página do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFJF, em abril de 2015, foi necessária para realizar o levantamento dos dados quantitativos, o que só foi possível devido à permissão da equipe acadêmico-pedagógica do CEAD da universidade.

A pesquisa via SIGA foi centrada em seis cursos de licenciatura vinculados ao CEAD, a saber: Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química.

A partir disso, iniciei a busca por dados referentes aos sujeitos egressos e evadidos dos cursos supracitados, de forma que uma tabela disponibilizada no SIGA Acadêmico, denominada “Alunos_CEAD_22_09_2015 (5)total.csv”, foi encontrada. Por intermédio de tal tabela, foi possível levantar dados pessoais dos sujeitos, como endereço, telefone, *e-mail*, curso ao qual foram vinculados e ano de ingresso. Além disso, a partir de tal tabela, criei duas outras tabelas, uma de dados por curso, com ano de ingresso, total de matriculados, total de egressos e total de evadidos (tabela 5) e outra com o número total de alunos das licenciaturas do CEAD desde 2005 até 2015, quantificando os que ainda estavam ativos, os que evadiram e os que concluíram seu curso (tabela 6).

É necessário destacar que, na tabela 5, o número correspondente às matrículas implica o total de sujeitos que tiveram e/ou ainda têm um vínculo com o curso, ou seja, estão computados nesse total os egressos, os evadidos e os ativos. As tabelas 5 e 6 são demonstradas, respectivamente, abaixo.

Tabela 5 – Turmas, Matrículas, Egressos e Evadidos por licenciatura

Cursos de licenciatura	Ano de início da turma	Nº de matrículas	Nº de egressos	Nº de evadidos
Computação	2010	388	20	277
Computação	2012	258	1	69
Computação	2013	67	-	5
Computação	2014	269	-	145
Educação Física	2012	140	-	18
Educação Física	2013	8	-	1
Educação Física	2014	150	-	83
Educação Física	2015	20	-	-
Física	2008	70	2	57

⁶ O Google Docs é um serviço para *web*, Android e iOS que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais. Com a possibilidade de trabalhar *off-line*, esta ferramenta pode salvar os arquivos tanto no *drive on-line* do Google quanto na memória do dispositivo. (Disponível em: <www.techtodo.com.br/tudo-sobre/google-docs-app.html>. Acesso em 20/06/2016.

Física	2009	75	5	62
Física	2012	78	-	35
Física	2013	184	1	73
Física	2014	87	-	49
Física	2015	121	-	9
Matemática	2005	31	4	27
Matemática	2006	01	-	1
Matemática	2008	386	29	334
Matemática	2009	323	19	276
Matemática	2012	168	-	83
Matemática	2013	59	-	18
Matemática	2014	208	-	98
Pedagogia	2005	93	62	31
Pedagogia	2006	63	43	20
Pedagogia	2007	353	201	139
Pedagogia	2008	12	2	10
Pedagogia	2009	401	179	194
Pedagogia	2011	259	-	88
Pedagogia	2012	298	-	91
Pedagogia	2013	07	-	01
Pedagogia	2014	236	-	112
Química	2007	1	-	-
Química	2008	174	15	108
Química	2009	156	13	118
Química	2012	94	-	28
Química	2013	32	-	8
Química	2014	90	-	59
Total	2005-2015	5.363	596	2.729

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan.2016.

Ao observarmos a tabela 5, é perceptível que o número de egressos dos cursos de licenciatura raramente é superior ao número de alunos que evadem. Somente no curso de Pedagogia ofertado em 2005, 2006 e 2007 o número de egressos supera o quantitativo de evadidos, significativamente. Mas é necessário destacar, também, que algumas licenciaturas foram iniciadas recentemente, o que justifica a ausência de alunos egressos, como é o caso do curso de Educação Física, oferecido pela primeira vez em 2012.

A partir da tabela 5, foi criada a tabela 6, em que consta o total de cursistas dos cursos de licenciatura do CEAD da UFJF, oferecidos desde 2005 até 2015. Nesta, os sujeitos estão divididos em ativos, egressos e evadidos.

Tabela 6 – Total de alunos das licenciaturas oferecidas pelo CEAD – 2005/2015

Total geral de ativos	Total geral de egressos	Total geral de evadidos
2.038	596	2.729

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan.2016.

Observando a tabela 6, é possível perceber que o número total de egressos é quase 5 vezes menor que o quantitativo total de evadidos. Se, por um lado, alguns cursos ainda estão

com turmas em andamento, devido ao seu início recente, por outro, mesmo nesses casos, o índice de evasão é bem expressivo. Exemplo do exposto é a turma de 2014 do curso de Química, em que, dos 90 estudantes matriculados, 59 evadiram, bem como a turma de 2014 do curso de Pedagogia, em que dos 236 alunos matriculados, 112 desistiram do curso.

Tais dados estão em sintonia com os achados dos estudos de Comarella (2009), Gatti e Barreto (2009), Abadi (2014) e Maurício (2015), que demonstraram o alto índice de evasão ainda presente no ensino na modalidade a distância.

No entanto, é preciso ressaltar que, entre o número dos matriculados, pode haver duplicação de pessoas à medida que alguns alunos podem ter se matriculado em mais de um curso, e mais de uma vez, convergindo com a geração ampliada do número dos evadidos. Depois do levantamento quantitativo junto ao banco de dados do SIGA Acadêmico e das ricas sinalizações que eles propiciaram, realizei a elaboração do *survey* por questionário.

O *survey* é um método investigativo que vem ganhando espaço nas pesquisas sociais para examinar uma amostra da população, possibilitando o estudo teórico e empírico de certo fenômeno. De acordo com Babbie (2003), o *survey* permite a obtenção de informações ou dados sobre opiniões e ações de um conjunto de pessoas, por intermédio de um instrumento de pesquisa que, em geral, é um questionário.

Nesse sentido, um questionário composto por 28 questões foi construído e disponibilizado na plataforma Google Docs. Foi enviado um *link* de acesso por intermédio de uma conta Gmail para o *e-mail* dos grupos de sujeitos envolvidos no estudo – egressos e evadidos de cada licenciatura – o que só foi possível devido ao banco de dados criado a partir da pesquisa no SIGA Acadêmico. No início do questionário, havia uma solicitação de aceite que os sujeitos deveriam responder, concordando ou não em participar do estudo.

A partir do dia 5 de novembro de 2015, a conta Gmail passou a ser monitorada diariamente, como forma de computar o recebimento das respostas. No dia 22 de novembro do corrente ano, bem como no dia 08 de outubro de 2016, os *e-mails* foram reencaminhados aos egressos e evadidos, reiterando a relevância de participarem do estudo, uma vez que suas opiniões e considerações contribuiriam para desvendar os desafios enfrentados na EaD e, portanto, auxiliariam a busca por qualificação dos cursos de licenciatura nessa modalidade de ensino.

Abaixo é demonstrado (tabelas 7 e 8) o número total de questionários respondidos pelos egressos e evadidos, concomitantemente. É preciso salientar que os percentuais

lançados têm como referência as respostas obtidas dentro do universo, o total de egressos e evadidos, sendo deles subtraído o número relativo aos erros no envio.

Tabela 7 – Respostas obtidas dos egressos

Curso de licenciatura	Total de egressos	Erro no envio	Respostas obtidas
Computação	21	-	9 (43%)
Educação Física	-	-	0 (00%)
Física	8	-	1 (12,5%)
Matemática	52	-	7 (13,5%)
Pedagogia	487	99	32 (25,5%)
Química	28	1	6 (22%)
Total	596	100	55 (11%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan.2016.

Na tabela 7, fica visível que, de um total de 596 egressos, 55 retornaram o questionário respondido e 100 *e-mails* tiveram algum erro na hora no envio. Já na tabela 8, é observado que, de um total de 2.729 evadidos, 30 evadidos responderam ao questionário e 412 *e-mails* tiveram algum tipo de erro ao serem encaminhados.

Tabela 8 – Respostas obtidas dos evadidos

Curso de licenciaturas	Total de evadidos	Erro no envio	Respostas obtidas
Computação	496	37	12 (03%)
Educação Física	102	-	4 (04%)
Física	285	-	4 (1,5%)
Matemática	838	198	0 (00%)
Pedagogia	686	139	5 (01%)
Química	321	38	5 (02%)
Total	2.729	412	30 (01%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan.2016.

Embora as respostas recebidas representem uma pequena parcela do número total de sujeitos, não desqualificam sua relevância devido aos elementos que contêm. A dificuldade de se localizar egressos e evadidos se faz notória e também é apontada em estudo desenvolvido por Abadi (2014), o que comprova a escassez de estudos nessa área. Além disso, o quantitativo de respostas alcançado não só mostra a dificuldade de acesso a esse público-alvo (ABADI, 2014), como também possibilita diversas investigações relacionadas aos fatores que geraram esse pequeno quantitativo de questionários respondidos.

Assim, tendo por base o conjunto de informações coletadas, diversas possibilidades de análises seriam possíveis. Sobre o “erro no envio”, tem-se a suposição de que a conta do *e-mail* foi desativada pelos sujeitos ou que a caixa de entrada estava impossibilitada de receber

novos *e-mails*, por exemplo. Os “erros no envio” também poderiam indicar a precariedade e provisoriedade das informações que afetam os cursistas, bem como a porosidade do tempo e a fragilidade das relações interinstitucionais. Ou, ainda, podem estar relacionados com o curso ao qual os participantes da pesquisa estiveram vinculados.

Nesta perspectiva, assim como o “erro no envio”, outras dimensões poderiam ser analisadas pela presença e/ou ausência de dados, como propõe o Realismo Crítico.

Nota-se que o estudo empírico acima traçado é imprescindível para a pesquisa na medida em que possibilita a observação do que as aparências indicam e a sua superação, buscando identificar as estruturas e os mecanismos que sustentam as concepções e ações dos egressos e evadidos das licenciaturas em EaD acerca da formação docente nessa modalidade de ensino, como propõe a abordagem realista.

Considerarei que a análise do instrumento deve ir além da descrição, buscando identificar inclusive algo que sequer foi descrito, como apontado por Calderano (2008). Assim, em hipótese, se os dados do questionário indicassem somente questões de fragilidades ou somente de potencialidades em relação às concepções dos sujeitos sobre os cursos de licenciatura em EaD, seria necessário questionar as estruturas e os mecanismos ocultos, uma vez que a ausência aparente de um evento não significa que o mesmo não exista, mas sim que este pode estar apenas sendo neutralizado por algum mecanismo que tenha este poder.

Além disso, ainda que estudos apontados por Gatti (2010), anteriormente mencionados neste texto, indicassem que a aprendizagem na EaD recai sobre o aluno, o que provoca, em muitos casos, a evasão, não posso afirmar que os egressos e os evadidos que participaram deste estudo compartilham dessa visão, uma vez que, na perspectiva da contrafenomenalidade, a busca profunda em conhecer a realidade pode, inclusive, possibilitar a contradição do que até então era aparente. Isso reforça a provisoriedade do conhecimento, outro destaque apontado no Realismo Crítico.

Por isso, ao buscar, como um dos objetivos específicos, mapear a opinião dos egressos e evadidos sobre o curso em EaD, tentei compreender a estrutura que organiza as ações destes sujeitos e que causa a sua evasão das licenciaturas.

Sobre os olhares múltiplos embasados em um conjunto de informações, pode-se inferir que a busca de conexão entre os dados e seus significados pode gerar sempre novas interpretações e novas pesquisas, dada a provisoriedade do conhecimento. É com esse olhar que as análises dos dados obtidos por intermédio do *survey* foram constituídas.

Dessa forma, ao levar em consideração tudo o que já foi exposto, a partir dos dados coletados por meio do *survey*, fiz estudos aprofundados buscando conciliar as dimensões da descrição e da análise, apresentadas parcialmente nas reflexões contidas nos textos, ao lado dos gráficos e tabelas que sintetizam algumas delas.

Para me ajudar na interpretação dos dados, fiz uso de autores como Azevedo (2012), Belloni (2012), Mill (2012), Oliveira (2012), Pimentel (2013), Abadi (2014), Calderano (2014), Massaro (2014), Maurício (2015) e Comarella (2009).

Ao traçar toda a metodologia da pesquisa de mestrado, busquei alcançar o nível mais profundo da realidade proposta por Bhaskar, que é citada em Calderano (2014). Sei quão audaciosa é essa minha pretensão e reconheço que, no estudo de mestrado, talvez não seja possível; todavia, sinalizei abaixo como aprofundei o meu estudo, levando em consideração os três níveis de estratificação da realidade.

Quadro 2 – Níveis de estratificação da realidade

EMPÍRICO	Leituras de textos e documentos sobre a temática, bem como análise inicial dos dados obtidos através da aplicação do questionário aos egressos e aos evadidos dos cursos de licenciatura em EaD, 2015.
ACTUAL	Identificar significados explícitos e ocultos presentes nas respostas dos participantes acerca dos cursos de licenciatura em EaD, bem como sobre a evasão. Em seguida, entrelaçar os dados obtidos no questionário, tentando identificar as interfaces existentes entre as concepções dos diferentes sujeitos. Buscar movimentos presentes nas análises de pesquisas e documentos relacionados à temática, de maneira a compreender como o fenômeno se apresenta, em certos momentos, de uma forma, e não de outra.
REAL	Aprofundar a interpretação de estudos sobre a temática, bem como a análise do <i>survey</i> , buscando identificar as estruturas que sustentam as concepções explícitas e implícitas que os sujeitos atribuem à formação inicial de professores em EaD, atentando para o fato de que o conhecimento profundo das estruturas pode não somente ir além do aparente, mas também pode contradizer as aparências.

Ao final do estudo, espero que este possa ter uma implicação social, que seu significado possa subsidiar políticas de formação docente em EaD, sendo este o propósito de todo pesquisador que se pretende Realista Crítico.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico é destinado à apresentação e análise dos dados do questionário que foi respondido pelos egressos e pelos evadidos das licenciaturas em EaD da UFJF.

Optei por organizar e analisar os dados do questionário por grupos de participantes e, de acordo com as dimensões que o originaram, na seguinte ordem: perfil socioeconômico dos sujeitos; trajetória acadêmica; o papel desempenhado pelos sujeitos durante o curso; e a avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD.

4.1 Perfil socioeconômico dos sujeitos

Seis questões do questionário estavam relacionadas ao perfil socioeconômico dos sujeitos, a saber: “Você tinha ou tem computador e internet em casa”; “Sexo”; “Idade”; “Município onde mora atualmente”; “Você exerce algum tipo de trabalho remunerado”; “Renda pessoal”.

Sobre a questão “Você tinha ou tem computador e internet em casa”, observei a existência de três categorias: a) “Não, eu nunca tive computador em casa”; b) “Sim, eu tenho desde antes de iniciar o curso”; c) “Sim, eu tenho, mas quando iniciei o curso não tinha”. A tabela a seguir apresenta o percentual de respostas apresentados pelos egressos e evadidos relacionados a esse tema.

Tabela 9 – Você tinha ou tem computador e internet em casa?

	Egressos	Evadidos
Não, eu nunca tive computador em casa	1 (02%)	1 (3,4%)
Sim, eu tenho desde antes de iniciar o curso	27 (49%)	26 (86,6%)
Sim, eu tenho, mas quando iniciei o curso não tinha	27 (49%)	3 (10%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Como visto acima, 2% dos egressos e 4% dos evadidos afirmaram que nunca tiveram computador em casa, enquanto que 49% dos egressos e 86,6% dos evadidos já afirmaram que possuíam desde antes de iniciarem o curso. Já 49% dos egressos e 10% dos evadidos disseram que tinham computador, porém no início do curso, não.

Como pode ser percebido, a parcela de egressos e evadidos que possuíam computador e internet em casa, na época em que responderam ao questionário, totaliza 97,6%, o que

corroborar com a ideia de Belloni (2012) quando diz que as NTICs estão cada vez mais presentes no dia a dia dos seres humanos.

No que se refere ao sexo dos participantes, em sua maioria, eram mulheres, correspondendo a 75% dos egressos e 57% dos evadidos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 10 – Sexo

	Egressos	Evadidos
Feminino	41 (75%)	17 (57%)
Masculino	14 (25%)	13 (43%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Somando o número de egressos e evadidos que declararam ser do sexo feminino, encontramos 68%. Este dado está em sintonia com o que Gatti, Barreto e André (2011) apontaram em seu estudo, sobre o fato de os cursos de licenciatura serem realizados majoritariamente por mulheres.

Sobre a questão “Idade”, destaquei quatro categorias: a) “De 20 até 30 anos”; b) “De 31 até 40 anos”; c) “De 41 até 50 anos”; d) “De 51 até 60 anos”, como ilustrado abaixo.

Tabela 11 – Idade

	Egressos	Evadidos
De 20 até 30 anos	9 (16%)	9 (30%)
De 31 até 40 anos	23 (42%)	10 (33,3%)
De 41 até 50 anos	19 (35%)	10 (33,3%)
De 51 até 60 anos	4 (7%)	1 (3,4%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Entre os egressos, a tabela mostra que 16% possuíam de 20 até 30 anos; 42%, de 31 até 40 anos; 35%, de 41 até 50 anos; e 7%, de 51 até 60 anos. Já entre os evadidos, 30% possuíam de 20 até 30 anos; 33,3%, de 31 até 40 anos; 33,3%, de 41 até 50 anos; e 3,4%, de 51 até 60 anos.

Somando o percentual de participantes, egressos e evadidos, que se encontravam com idade igual ou superior aos 31 anos, chegou-se ao total de 79%. Esse é um dado importantíssimo, uma vez que estudos trazem à tona quem são estes alunos da EaD. Belloni (2012), por exemplo, cita Wallker (1993), que diz que geralmente os estudantes em EaD são pessoas mais velhas, pais e mães de família, trabalhadores que, tarde da noite, arranjam um tempo para dar início ao estudo e, “embora não possa ser generalizada, essa imagem é um

retrato revelador de uma determinada visão da EaD como algo *marginal socialmente e até mesmo na economia doméstica*” (BELLONI, 2012, p. 43, grifos da autora).

Quando perguntados “Onde mora atualmente”, pude constatar que 54 egressos residiam em municípios localizados no estado de Minas Gerais, o que correspondeu a 98% desses participantes. Já entre os evadidos, 25 moravam em cidades mineiras, ou seja, correspondendo a 84% do total deles. Os outros participantes residiam em São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará, como ilustrado abaixo.

Tabela 12 – Estados onde residem os participantes

	Egressos	Evadidos
Ceará	0 (0%)	1 (3%)
Minas Gerais	54 (98%)	25 (83%)
Rio de Janeiro	1 (2%)	0 (0%)
São Paulo	0 (0%)	4 (14%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Interessante salientar que o foco desta dissertação foram os cursos de licenciaturas em EaD da UFJF, instituição localizada em Minas Gerais, o que pode ser um indício de que, na época do vestibular, este tenha sido mais divulgado no estado mineiro, o que ocasionou um maior número de matrículas de estudantes que residiam neste estado.

A outra questão do questionário, a saber, “Você exerce algum tipo de trabalho remunerado”, possuía ainda duas outras ramificações: “Caso você esteja trabalhando atualmente, qual é sua ocupação profissional principal” e “Caso você esteja trabalhando, qual é a sua jornada de trabalho aproximadamente”.

Entre os egressos, 94,5% responderam que trabalhavam para outros (empresa, instituição) com carteira assinada, assim como 76,5% evadidos. Também houve entre os egressos 5,5% que disseram já ter trabalhado, mas atualmente não estavam trabalhando de modo remunerado; entre os evadidos, 13,5% também estavam em tal situação. Aparecem ainda 6,5% de evadidos que trabalhavam por conta própria de modo informal, e apenas 3,5% que nunca tiveram algum trabalho remunerado, como pode ser constatado na tabela 13.

Tabela 13 – Ocupação profissional principal

	Egressos	Evadidos
Já trabalhei, mas atualmente não estou trabalhando de modo remunerado	3 (5,5%)	4 (13,5%)
Não. Nunca tive algum trabalho remunerado	0 (0%)	1 (3,5%)
Trabalho para outros (empresa, instituição) com carteira assinada	52 (94,5%)	23 (76,5%)
Trabalho por conta própria de modo informal	0 (0%)	2 (6,5%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Dos 52 egressos que responderam que trabalhavam para outros (empresa, instituição) com carteira assinada, 81% possuíam idade igual ou superior aos 31 anos. No caso dos evadidos que afirmaram estar na situação supracitada, 56,5% também possuíam idade igual ou superior aos 31 anos. O único participante evadido que afirmou nunca ter trabalhado de forma remunerada possuía 27 anos.

Esses dados corroboram com o perfil do estudante em EaD já mencionado na questão referente à “idade”, a saber, pessoas mais velhas que trabalham.

Ainda sobre o trabalho dos participantes, na questão “Caso você esteja trabalhando atualmente, qual é sua ocupação profissional principal”, 60% dos egressos e 60% dos evadidos não trabalhavam como professores. A parcela dos egressos e evadidos que trabalhavam como docentes correspondeu a 34,5% e 23,3%, respectivamente. A tabela a seguir ilustra o exposto.

Tabela 14 – Ocupação profissional principal

	Egressos	Evadidos
Atualmente trabalha como professor(a)	19 (34,5%)	7 (23,3%)
Atualmente trabalha, mas não no exercício da docência	33 (60%)	18 (60%)
Atualmente não trabalha de modo remunerado	3 (5,5%)	4 (13,3%)
Nunca teve trabalho remunerado	0 (0%)	1 (3,4%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Como visto acima, a soma de egressos e evadidos que já eram professores quando responderam o questionário totalizou 30,5%, uma parcela significativa que ilustra uma discussão já apontada por Gatti, Barreto e André (2011), uma vez que a EaD é alternativa, também, de formação continuada, seja dos professores já licenciados ou dos docentes sem formação em nível superior.

A jornada de trabalho dos egressos, bem como dos evadidos, é bem diversificada, como visto na tabela 15.

Tabela 15 – Jornada aproximada de trabalho

	Egressos	Evadidos
12 horas semanais	0	1 (4%)
20 horas semanais	13 (27%)	2 (8%)
40 horas semanais	24 (49%)	15 (60%)
Mais de 40 horas semanais	10 (20%)	5 (20%)
Não há uma carga horária definida previamente	2 (4%)	2 (8%)
TOTAL	49 (100%)*	25 (100%)*

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 89% (49) responderam à questão e 11% (6) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 83% (25) responderam à questão e 17% (5) não a responderam.

A parcela de egressos que trabalham 40 horas ou mais semanais correspondeu a 69% dos participantes que responderam à questão. Entre os evadidos, 80% dos respondentes também estão em tal situação.

Esse dado é revelador de uma situação bem comum nos cursos em EaD já mencionada por Lapa e Pretto (2010), a evasão. Pois os estudantes perfazem extensas jornadas de trabalho e, quando chegam em casa, ainda se deparam com afazeres do lar, como cuidar de filhos e alimentação, por exemplo, o que pode prejudicar o empenho e a dedicação do cursista para com a graduação que está desenvolvendo, e, por consequência, pode culminar em abandono do curso.

Sobre a renda pessoal dos participantes, 56% dos egressos e 40% dos evadidos optaram por não informar o valor.

Dos egressos que aceitaram especificar o valor de sua renda, 20% ganhavam de 1.501 até 2.500 reais; 13%, de 500 até 1.500 reais; 7%, de 2.501 até 3.500 reais; e 4% ganhavam acima de 3.501. Já entre os evadidos, 20% ganhavam de 500 até 1.500 reais; 13%, de 1.501 até 2.500 reais; 13% ganhavam acima de 3.501; 10%, de 2.501 até 3.500 reais; e 4% ganhavam menos de 500 reais, como representado na tabela 16.

Tabela 16 – Renda

	Egressos	Evadidos
Menos de 500 reais	0 (0%)	1 (4%)
De 500 até 1.500 reais	7 (13%)	6 (20%)
De 1.501 até 2.500 reais	11 (20%)	4 (13%)
De 2.501 até 3.500 reais	4 (7%)	3 (10%)
Acima de 3.501 reais	2 (4%)	4 (13%)
Não informado	31 (56%)	12 (40%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Interessante relatar que, dos 50,5% participantes que não informaram a renda pessoal, 30% eram professores.

Tabela 17 – Renda dos professores

	Egressos	Evadidos
Menos de 500 reais	0 (15%)	0 (0%)
De 500 até 1.500 reais	3 (13%)	1 (14%)
De 1.501 até 2.500 reais	5 (26,5%)	1 (14%)
De 2.501 até 3.500 reais	2 (10,5%)	1 (14%)
Acima de 3.501 reais	0 (0%)	0 (0%)
Não informado	9 (47%)	4 (58%)
Total	19 (100%)	7 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Olhando a tabela 17, pode ser observado que a renda dos professores que responderam à questão variava de 500 até 3.500 reais, ou seja, era relativamente baixa, levando-se em consideração que todos eles trabalhavam por 20 ou mais horas semanais.

Tal dado é revelador, por exemplo, da baixa valorização à qual os docentes são submetidos, como bem apontado por Gatti, Barreto e André (2011), uma vez que precisam trabalhar em vários turnos, perfazendo muitas horas de trabalho, para conseguir manter um salário que, em hipótese, daria para sustentar a si e sua família.

4.2 Trajetória acadêmica

Quatro questões do questionário estavam relacionadas à trajetória acadêmica dos sujeitos, a saber: “Especifique o curso que você fez no Ensino Médio”; “Indique, por favor, o nome do curso de Licenciatura em EaD da UFJF ao qual você foi vinculado(a)”; “Você já havia tentado fazer outro curso de graduação antes deste curso”; “Qual é a sua situação perante o último curso de graduação na UFJF ao qual você esteve vinculado”.

Sobre a questão “Especifique o curso que você fez no Ensino Médio”, 38% dos egressos disseram ter cursado o Ensino Médio não Profissionalizante; seguidos de 34,5% que cursaram o Ensino Médio – curso Normal/Magistério. Já entre os evadidos, 40% eram advindos do Ensino Médio – curso Normal/Magistério; tendo destaque também 30% que fizeram o Ensino Médio profissionalizante.

Tabela 18 – Curso feito no Ensino Médio

	Egressos	Evadidos
Ensino Médio Supletivo	1 (2%)	2 (7%)
Ensino Médio Profissionalizante	14 (25,5%)	9 (30%)
Ensino Médio não Profissionalizante	21 (38%)	7 (23%)
Ensino Médio – Curso Normal/Magistério	19 (34,5%)	12 (40%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Somando a parcela dos egressos e evadidos que fizeram o Ensino Médio – curso Normal/Magistério, tem-se 36,5%. Esta parcela significativa de participantes sinaliza, como já mencionado por Oliveira (2008), que a EaD materializa-se como uma modalidade mais veloz e eficaz de formação inicial e continuada de grande parte dos docentes sem formação, além de ser uma possibilidade de redução dos custos e ampliação do ensino superior.

No que se refere à questão “Indique, por favor, o nome do curso de Licenciatura em EaD da UFJF ao qual você foi vinculado(a)”, como já foi dito ao longo deste texto, seis cursos de licenciatura em EaD eram oferecidos, em 2015, na UFJF: Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química.

Tabela 19 – Nome do curso de licenciatura em EaD ao qual esteve vinculado(a)

	Egressos	Evadidos
Computação	9 (16%)	12 (40%)
Educação Física	0 (0%)	4 (13%)
Física	1 (2%)	4 (13%)
Matemática	7 (13%)	0 (0%)
Pedagogia	32 (58%)	5 (17%)
Química	6 (11%)	5 (17%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Como observado na tabela 19, dos egressos que participaram deste estudo, 58% cursaram Pedagogia, 16%, Computação, 13% cursaram Matemática, 11%, Química e 2%,

Física. Entre os evadidos, 40% eram do curso de Computação, 13% de Educação Física, 13% de Física, 17% de Pedagogia e 17% de Química.

Nesses dados, o que mais chamou a atenção foi a participação significativa dos evadidos do curso de Computação perante as outras licenciaturas. O número de matrículas nesse curso totalizou 1.122 alunos e 496 (44%) evadidos, entre os anos de 2011 e 2014. Isso pode estar sinalizando problemas com a realização do curso, fazendo com que os ex-alunos se interessassem em participar desta pesquisa de mestrado.

A outra questão sobre a dimensão trajetória acadêmica foi “Você já havia tentado fazer outro curso de graduação antes deste curso”, como ilustrado na tabela 20.

Tabela 20 – Tentou fazer outro curso de graduação antes deste curso

	Egressos	Evadidos
Não, nunca havia tentado fazer outro curso antes deste	24 (44%)	9 (30%)
Sim, na modalidade presencial, mas não passei no processo seletivo	4 (7%)	3 (10%)
Sim, na modalidade presencial, mas não consegui concluir o curso	7 (13%)	5 (16%)
Sim, na modalidade presencial e concluí o curso	16 (29%)	5 (17%)
Sim, na modalidade EaD, mas não passei no processo seletivo	1 (2%)	0 (0%)
Sim, na modalidade EaD, mas não consegui concluir o curso	1 (2%)	3 (10%)
Sim, na modalidade EaD e concluí o curso	2 (3%)	5 (17%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Dos egressos, 44% nunca haviam tentado fazer outro curso antes do que o que concluíram e 29% já haviam cursado uma graduação presencial e concluído. Já entre os evadidos, o destaque foi que 30% também nunca haviam tentado fazer outro curso antes do que o que abandonaram.

Somando o total de egressos e evadidos que haviam tentado realizar outro curso de graduação a distância, obtém-se 14%. Esta informação evidencia como os cursos de graduação a distância, aqui em específico os de licenciatura, têm sido alternativas procuradas pelas pessoas para realizarem seus estudos em nível superior e, assim, quem sabe, buscar uma melhoria na carreira profissional.

Importante destacar também que a soma dos evadidos que já haviam tentado fazer outro curso, fosse este presencial ou a distância, e que não o concluíram totalizou 26,5%. Um dado preocupante que alerta sobre os problemas que estes participantes poderiam estar enfrentando, como apontado por Lapa e Preto (2010), fossem estes de cunho pessoal ou mesmo relacionados ao curso, visto que nas duas tentativas o abandonaram.

Sobre a questão “Qual é a sua situação perante o último curso de graduação na UFJF ao qual você esteve vinculado”, 60% dos egressos afirmaram que concluíram o curso sem precisar repetir nenhuma disciplina e 40% destes participantes, embora tenham finalizado o curso, foram reprovados em alguma(s) disciplina(s). Já entre os evadidos, 57% abandonaram o curso logo no início e 27%, antes de chegarem à metade do curso, como mostrado na tabela 21.

Tabela 21 – Situação perante o último curso de graduação na UFJF ao qual esteve vinculado(a)

	Egressos	Evadidos
Concluí o curso, mesmo sendo reprovado em alguma(s) disciplina(s)	22 (40%)	0 (0%)
Concluí o curso sem precisar repetir nenhuma disciplina	33 (60%)	0 (0%)
Parei logo no início do curso	0 (0%)	17 (57%)
Parei antes de chegar à metade do curso	0 (0%)	8 (27%)
Parei logo depois da metade do curso	0 (0%)	1 (3%)
Parei de fazer o curso na etapa final	0 (0%)	4 (13%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Os participantes que abandonaram o curso antes mesmo de chegarem à sua metade somaram 83% do total de evadidos. Essa informação é alarmante, uma vez que problemas relacionados aos cursos em si podem ter ocasionado a evasão dos alunos de forma prematura. E, caso este tenha sido o impasse, é necessário enfatizar que:

[...] se a motivação e a autoconfiança do aprendente são condições *sine qua non* do êxito de seus estudos, o primeiro contato com a instituição é crucial. Informações claras e honestas (e não de *marketing* e publicitárias) sobre os cursos e seus requisitos, ofertas de cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam, serviços eficientes de informação e orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema. (BELLONI, 2012, p. 48)

Sabendo que a EaD visa prioritariamente adultos, em sua maioria, sem possibilidades de frequentar uma instituição convencional de ensino presencial e que, por serem trabalhadores, possuem um escasso tempo para dedicarem-se aos seus estudos, o primeiro grande desafio da EaD, como apontado por Belloni (2012), tem mais a ver com ações de cunho socioafetivo do que com métodos e/ou conteúdos do curso, portanto, mais com estratégias de contato e interação com os alunos.

4.3 O papel desempenhado pelos sujeitos durante o curso

Oito questões do questionário estavam relacionadas ao papel desempenhado pelos sujeitos durante o curso, a saber: “O que fez você se inscrever no processo seletivo de curso de graduação na modalidade a distância na UFJF”; “Você leu algo relacionado à Educação a Distância antes de se inscrever no curso de graduação em EaD”; “Você já teve alguma experiência anterior com a EaD antes de optar por fazer um curso de graduação nesta modalidade de ensino”; “Você era incentivado pelos professores e/ou tutores a fazer grupo de estudo durante o curso”; “Você fez o módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD”; “Em qual lugar você acessou com maior frequência a internet para desenvolver as atividades do curso”; “Marque as alternativas a seguir de acordo com o seu grau de conhecimento em relação à utilização dos recursos e atividades na plataforma Moodle”; “Quantas horas semanais você dedicava ao curso”.

Sobre a questão “O que fez você se inscrever no processo seletivo de curso de graduação na modalidade a distância na UFJF”, identifiquei, por meio da análise das respostas encontradas, oito categorias: a) “possibilidade de conciliar estudo e emprego”; b) “falta de uma universidade em minha cidade”; c) “facilidade que tenho para lidar com as tecnologias da informação e comunicação”; d) “influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho etc.)”; e) “porque o curso na modalidade EaD é mais fácil”; f) “para conseguir um emprego”; g) “para ter uma melhoria na carreira profissional”; h) “para ocupar meu tempo e minha mente”. A tabela a seguir apresenta o percentual de respostas apresentadas pelos egressos e evadidos relacionadas a esse tema.

Tabela 22 – Motivos e/ou razões para inserção no curso em EaD

	Egressos (%)	Evadidos (%)
A facilidade que tenho para lidar com as tecnologias da informação e comunicação	3 (05%)	4 (14%)
A falta de uma universidade em minha cidade	2 (04%)	1 (03%)
Influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho etc.)	5 (09%)	5 (17%)
Para conseguir um emprego	0 (00%)	3 (10%)
Para ocupar meu tempo e minha mente	1 (02%)	1 (03%)
Para ter uma melhoria na carreira profissional	24 (43%)	12 (40%)
Porque o curso na modalidade EaD é mais fácil	2 (04%)	1 (03%)
Possibilidade de conciliar estudo e emprego	18 (33%)	3 (10%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

A busca por melhoria na carreira profissional foi apontada por 43% dos egressos que responderam ao questionário. Encontramos 33% dos egressos que enfatizaram a possibilidade de conciliação entre estudo e emprego. Já entre os evadidos que responderam ao questionário, a busca por melhoria na carreira profissional também foi destacada por uma parcela significativa (40%) dos participantes, seguida pela influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho etc.), apontada por 17% deles.

Ainda sobre esse mesmo aspecto, ao observar o total de respostas emitidas pelos egressos e evadidos, é possível identificar que 42% deles apontaram a busca pela melhoria na carreira profissional como o principal motivo e/ou razão para inserção no curso.

Esse dado trouxe indícios do que Belloni (2012) e Dias e Leite (2012) salientam sobre o fato de os alunos trabalhadores da EaD tenderem a se tornar mais reflexivos e conscientes da importância da educação e da formação continuada em termos de qualidade e de liberdade de escolha.

É importante ressaltar que, quando questionados sobre a existência de outro fator importante que pudesse ter gerado a decisão de fazer o curso em EaD, identificamos nas respostas dos participantes sete categorias: a) “possibilidade de conciliar com o trabalho”; b) “facilidade para estudar sozinho(a)”; c) “gratuidade”; d) “impossibilidade de estudar na modalidade presencial”; e) “menos concorrência do que o ensino presencial”; f) “motivos pessoais”; g) “qualidade do ensino”. A seguir, a tabela apresenta o percentual de respostas apresentadas pelos egressos e evadidos relacionadas a essa questão.

Tabela 23 – Outro fator muito importante que gerou a decisão de fazer o curso em EaD

	Egressos	Evadidos
Facilidade para estudar sozinho(a)	2 (07%)	0 (00%)
Gratuidade	6 (21%)	2 (12%)
Impossibilidade de estudar na modalidade presencial	5 (18%)	3 (19%)
Menos concorrência do que o ensino presencial	1 (04%)	0 (00%)
Motivo pessoal	7 (25%)	10 (63%)
Possibilidade de conciliar com o trabalho	4 (14%)	1 (06%)
Qualidade do ensino	3 (11%)	0 (00%)
Total	28 (100%)*	16 (100%)**

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 51% (28) responderam à questão e 49% (27) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 53% (16) responderam à questão e 47% (14) não a responderam.

Como pode ser observado na tabela 23, a categoria motivo pessoal foi apontada por 25% dos egressos que responderam à questão como sendo outro fator que contribuiu para a

decisão de fazer o curso em EaD, seguida pela gratuidade, destacada por 21% desse grupo de participantes. Dentre os evadidos que responderam à questão, 63% enfatizaram que outro fator que contribuiu com a decisão de fazer o curso na modalidade a distância foi motivo pessoal, seguido da impossibilidade de estudar na modalidade presencial, destacada por 19% desses participantes.

Ainda sobre a questão supracitada, ao observar o total de respostas emitido pelos egressos e evadidos, chamou-nos a atenção o fato de 18% desses participantes destacarem a gratuidade como outro fator que colaborou para a inserção no curso em EaD, pois vem de encontro à questão levantada em Belloni (2012) acerca do perfil dos discentes da EaD, trabalhadores, que possuem família e que a sustentam, portanto, que, em sua maioria, não consegue ter gastos com os estudos.

No que se refere à questão “Você leu algo relacionado à Educação a Distância antes de se inscrever no curso de graduação em EaD”, 31% dos egressos e 63% dos evadidos disseram que sim.

Tabela 24 – Leituras feitas sobre a EaD antes de se vincular ao curso de licenciatura

	Egressos	Evadidos
Sim	17 (31%)	19 (63%)
Não	38 (69%)	11 (37%)
TOTAL	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Das leituras feitas pelos egressos, 41% foram realizadas em cursos anteriores ao qual estiveram vinculados, seguidas de 35% realizadas pela internet. Já os evadidos, em sua maioria (53%), realizaram leituras sobre a EaD pela internet e 31% por intermédio de cursos anteriores, como pode ser visto na tabela 23.

Tabela 25 – Ambientes de leituras

	Egressos	Evadidos
Cursos anteriores	7 (41%)	6 (31%)
Internet	6 (35%)	10 (53%)
Materiais impressos	4 (24%)	3 (16%)
TOTAL	17 (100%)	19 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Somando os egressos e evadidos que leram algo sobre a EaD previamente encontra-se um total de 43%, uma parcela significativa que evidencia o interesse dos participantes deste

estudo em compreenderem sobre a EaD antes de realizarem um curso em nível superior nessa modalidade.

Sobre a questão “Você já teve alguma experiência anterior com a EaD antes de optar por fazer um curso de graduação nesta modalidade de ensino”, 25% dos egressos afirmaram que sim, bem como 50% dos evadidos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 26 – Experiência anterior com a EaD

	Egressos	Evadidos
Sim	14 (25%)	15 (50%)
Não	41 (75%)	15 (50%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Dos egressos que tiveram experiência anterior com a EaD, 36% já havia realizado cursos *on-line*, seguidos de 29% que fizeram outra graduação. Entre os evadidos, 33% realizaram cursos *on-line*, e outros 33%, outra graduação.

Tabela 27 – Tipo de experiência

	Egressos	Evadidos
Cursos <i>on-line</i>	5 (36%)	5 (33%)
Graduação	4 (29%)	5 (33%)
Pós-graduação	3 (21%)	2 (14%)
Tutoria	2 (14%)	0 (0%)
Outros	0 (0%)	3 (20%)
Total	14 (100%)	15 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Interessante notar nesses dados o fato de 34% do total de participantes terem tido experiência anterior com a EaD, uma parcela significativa, o que é uma evidência do que Oliveira (2008) disse sobre o fato de os cursos na modalidade a distância estarem ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade, seja na formação inicial ou continuada.

Sobre a pergunta “Você era incentivado pelos professores e/ou tutores a fazer grupo de estudo durante o curso”, 71% dos egressos e 67% dos evadidos disseram que sim.

Tabela 28 – Era incentivado pelos professores e/ou tutores a fazer grupo de estudo durante o curso?

	Egressos	Evadidos
Sim	39 (71%)	20 (67%)
Não	16 (29%)	10 (33%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Esse dado é animador, pois, como visto anteriormente, a inserção e permanência do aluno no curso em EaD perpassa estratégias de contato e interação. Assim, professores e tutores devem “[...] tornar-se *parceiros dos estudantes no processo de construção do conhecimento* [...]” desempenhando, dentre outros, o papel de incentivadores (BELLONI, 2012, p. 87-88, grifos da autora).

Referente à questão “Você fez o módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD”, 65% dos egressos e 73% dos evadidos disseram que sim, como ilustrado abaixo.

Tabela 29 – Módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD

	Egressos	Evadidos
Sim	36 (65%)	22 (73%)
Não	19 (35%)	8 (27%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Dos egressos que realizaram módulo de acolhimento e/ou introdução à EaD, 44% disseram que o principal promotor foi a UFJF, por intermédio do CEAD, assim como 45% dos evadidos. Quando somados os participantes, eles totalizaram 68%.

Tabela 30 – Principal promotor do módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD

	Egressos	Evadidos
UFJF/CEAD	16 (44%)	10 (45%)
Não recordou	6 (17%)	2 (9%)
Não respondeu	3 (8%)	7 (32%)
Outros	11 (30%)	3 (14%)
Total	36 (100%)	22 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

A significativa quantidade de egressos e evadidos (45%) que afirmaram ser a UFJF/CEAD a principal promotora dos cursos de acolhimento e/ou introdução à EaD evidenciou o compromisso da instituição em buscar a melhoria das condições da EaD, preocupação esta também da UnB, como visto no estudo de Pimentel (2013).

Evadidos	f (%)						
Não conheço	2 (7%)	7 (23%)	9 (30%)	8 (27%)	3 (10%)	3 (10%)	1 (3%)
Conheço, mas tenho dificuldades em utilizar	6 (20%)	8 (27%)	4 (13%)	3 (10%)	10 (33%)	5 (17%)	4 (13%)
Conheço e domino o seu uso	22 (73%)	15 (50%)	17 (57%)	19 (63%)	17 (57%)	22 (73%)	25 (84%)
Total	30 (100%)						

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

No entanto, é preciso destacar, também, que mais de 14% dos egressos e mais de 23% dos evadidos disseram que não conheciam a *wiki*, o diário e o glossário. Esse dado representa um impasse, pois significa que estes egressos e evadidos saíram do curso sem conhecer três ferramentas importantes presentes na plataforma Moodle, e portanto, importantes para a EaD.

E isso vai na contramão do que Belloni (2012, p. 69-70) aponta como mediatização, que significa “[...] conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma [...]”, ou seja, que tornem mais claro para o aluno “[...] quais caminhos a serem seguidos para um melhor aproveitamento, quais condições de estudo e formas de pesquisa pessoal poderão conduzi-lo a melhores resultados”.

Em relação à pergunta “Quantas horas semanais você dedicava ao curso”, 29% dos egressos destacaram que de 4 a 8 horas semanais, 24%, mais de 16 horas semanais e 22%, de 8 a 12 horas semanais. Dentre os evadidos, 37% dedicavam de 4 a 8 horas semanais, 23%, de 2 a 4 horas semanais e 23%, de 8 a 12 horas semanais.

Tabela 33 – Horas semanais dedicadas ao curso

	Egressos	Evadidos
De 0 a 2 horas semanais	0 (0%)	2 (7%)
De 2 a 4 horas semanais	5 (9%)	7 (23%)
De 4 a 8 horas semanais	16 (29%)	11 (37%)
De 8 a 12 horas semanais	12 (22%)	7 (23%)
De 12 a 16 horas semanais	9 (16%)	2 (7%)
Mais de 16 horas semanais	13(24%)	1 (3%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Somando o percentual de evadidos que perfizeram até 12 horas de estudo, encontrou-se 90%, o que corrobora com a ideia apontada nos estudos de Comarella (2009) e Maurício (2015), de que a falta de tempo do cursista para dedicar-se ao curso é fator de evasão.

4.4 Avaliação que os sujeitos fazem do curso em EaD

Dez questões do instrumento de pesquisa estavam relacionadas à avaliação que os sujeitos faziam do curso, a saber: “Até o último momento antes de você concluir e/ou sair do curso antes de concluí-lo, como se sentia perante o curso de licenciatura a distância”; “Para você, quais os principais motivos que levam à permanência do aluno até o fim do curso de licenciatura em EaD”; “Para você, quais os principais motivos e/ou razões que levam à desistência ou abandono do curso de licenciatura em EaD”; “Você, em seu curso, enfrentou alguma dessas dificuldades”; “Você enfrentou outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso”; “Para você, quais são as principais vantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica”; “E quais as principais desvantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica”; “Você diria que é mais fácil ou mais difícil realizar um curso a distância? Por quê”; “Você faria outro curso na modalidade a distância”; “Você indicaria o curso que você concluiu ou parou antes de terminar para outra pessoa”.

Sobre a questão “Até o último momento antes de você concluir e/ou sair do curso antes de concluí-lo, como se sentia perante o curso de licenciatura a distância”, 56% dos egressos afirmaram que estavam satisfeitos em grande parte e 31%, totalmente satisfeitos. Com relação aos evadidos, 37% afirmaram estar totalmente satisfeitos, enquanto que 27%, parcialmente satisfeitos, como mostra a tabela 34.

Tabela 34 – Sentimento perante o curso de licenciatura a distância

	Egressos	Evadidos
Totalmente satisfeito	17 (31%)	11 (37%)
Satisfeito em grande parte	31 (56%)	7 (23%)
Parcialmente satisfeito	7 (13%)	8 (27%)
Insatisfeito em grande parte	0 (0%)	4 (13%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Interessante notar que, em que pese 60% dos evadidos terem mostrado grande satisfação com o curso, 13% estavam insatisfeitos em grande parte, e este dado evidencia que a evasão tinha relação direta com o curso em si.

Sobre “os principais motivos que levam à permanência do aluno até o fim do curso de licenciatura em EaD”, identifiquei, por meio da análise das respostas encontradas, quatro

categorias: a) “o cursista em si”; b) “condições gerais do curso”; c) “tutor e/ou professor”; d) “o curso em si”. Essas categorias, por sua vez, abrigaram um conjunto de outras subcategorias, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir, na qual se apresentam também a distribuição das respostas obtidas entre os egressos e evadidos.

Tabela 35 – Motivos e/ou razões para a permanência no curso em EaD

O cursista em si	Crescimento profissional	Egressos	Evadidos
		11 (20%)	5 (18%)
Condições gerais do curso	Dedicação, perseverança, motivação pessoal	21 (38%)	7 (25%)
	Identificação com o curso	2 (04%)	3 (11%)
Tutor e/ou professor	Flexibilidade de horário	11 (20%)	7 (25%)
	Gratuidade	0 (00%)	1 (3%)
O curso em si	Interação dos alunos com tutores e professores do curso	4 (07%)	3 (11%)
	Disciplinas do curso	2 (04%)	0 (00%)
Total		55 (100%)	28 (100%)*

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 93% (28) responderam à questão e 7% (2) não a responderam.

Nesse nível de análise, constatei que as categorias “o cursista em si” e “condições gerais do curso” apresentaram-se com mais evidência, tanto nas respostas dos egressos quanto dos evadidos, ainda que com algumas diferenciações internas, como pode ser visto na tabela 35.

De modo geral, a análise dessa tabela permite destacar três dimensões que se revelaram com maior incidência: duas relacionadas ao “cursista em si” (“a dedicação, perseverança, motivação pessoal” e o “crescimento profissional”) e uma relacionada às “condições gerais do curso” (“a flexibilização de horário que a EaD permite ao cursista”).

Dos egressos que responderam, 38% destacaram que o principal “motivo e/ou razão para a permanência” do cursista até o fim do curso é “a dedicação, perseverança, motivação pessoal”, enquanto que 20% salientaram a possibilidade de “crescimento profissional” e 20%, a “flexibilidade de horário”. Ainda sobre a permanência no curso, dentre os evadidos, “a dedicação, perseverança, motivação pessoal”, bem como a “flexibilidade de horário”, representam 25% das respostas desses sujeitos, dentro de cada subdimensão, enquanto que o “crescimento profissional” se refere a 18% das respostas dos evadidos.

Em uma perspectiva de síntese, tornou-se possível afirmar que a categoria “cursista em si” foi apresentada como fator principal para a permanência dos acadêmicos em seus respectivos cursos, representando 59% do total de respostas válidas, estando em consonância

com os estudos de Abadi (2014). Este destacou que os fatores que mais influenciam a conclusão dos cursos estão inteiramente relacionados à estrutura de aprendizagem do discente, por exemplo, a motivação dos estudantes para realizarem seus cursos.

Ainda sobre os motivos e/ou razões de permanência do aluno no curso em EaD, a interação dos alunos com tutores e professores do curso foi apontada por 8% do total de sujeitos que responderam à questão. O que me chamou atenção, no entanto, foi o fato de um sujeito evadido do curso de Física destacar que “[...] professor qualificado é mais importante que o tutor presencial [...]”, o que colocou em evidência o não reconhecimento do tutor como um docente do ensino a distância, não só pela legislação da EaD, como já foi destacado por Lapa e Pretto (2010), mas também pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como representado pela fala acima.

Por outro lado, não há como ignorar a centralidade do papel do professor que, a depender de seus princípios epistemológicos e sua concepção de educação, poderá desenvolver um trabalho junto aos cursistas, tendo os tutores como codocentes, ou, ao contrário, como executores de algo planejado pelo professor, ou, ainda, em uma outra ótica, como “ilhas” que cumprem seus papéis muitas vezes sem saber da existência de outros.

Em outras palavras, a formação deste formador (professor responsável pela disciplina) poderá influenciar a ação daqueles que trabalharão junto a ele como tutores, e sua omissão perante estes seguramente poderá deflagrar mais um processo de ações isoladas em que cada um faz a seu bel-prazer o que lhe convém, deixando à deriva o aluno que, na ponta do ciclo formativo, aguarda por orientações seguras para prosseguir em sua trajetória educacional. Assim, a fragilidade da formação dos professores e a precarização do trabalho docente na EaD, como evidenciado por Gatti, Barreto e André (2011) e Lapa e Pretto (2010), podem ter como consequência a baixa qualidade dos cursos oferecidos, a expulsão indireta dos alunos que não se sentem academicamente orientados e ainda a exclusão de bons profissionais que trabalham como tutores devido à falta de seu devido reconhecimento profissional no campo da educação a distância.

Neste sentido,

[...] a perspectiva da formação de professores exige a reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar e como formar os professores na qualidade de futuros usuários ativos e críticos, e como conceptores de materiais para a aprendizagem a distância (BELLONI, 2012, p. 84)

No que se refere aos “principais motivos e/ou razões que levam à desistência ou abandono do curso de licenciatura em EaD”, identifiquei, por meio da análise das respostas, quatro categorias: a) “o cursista em si”; b) “condições de acesso”; c) “tutor e/ou professor”; d) “o curso em si”. Tais categorias, por sua vez, eram compostas por um conjunto de outras subcategorias, conforme pode ser visto na tabela a seguir, na qual se apresenta também a distribuição das respostas obtidas entre os egressos e evadidos.

Tabela 36 – Motivos e/ou razões para a evasão no curso em EaD

O cursista em si		Egressos	Evadidos
	Crença de que o curso em EaD é mais fácil	5 (10%)	0 (00%)
	Falta de tempo para dedicar-se aos estudos	7 (13%)	3 (10%)
	Falta de autonomia do cursista para estudar na EaD	3 (06%)	3 (10%)
	Falta de disciplina e organização do cursista	10 (20%)	2 (07%)
	Falta de dedicação, de comprometimento, de motivação pessoal	15 (29%)	2 (07%)
	Falta de identidade com o curso	1 (02%)	2 (07%)
Condições de acesso	Dificuldade em acessar ou manusear as TICs	4 (08%)	1 (3,5%)
	Dificuldade de acesso ao polo	0 (00%)	7 (24%)
Tutor e/ou professor	Falta de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores	5 (10%)	4 (14%)
O curso em si	Dificuldade com as disciplinas do curso	1 (02%)	4 (14%)
	Dificuldade em cumprir os estágios curriculares	0 (00%)	1 (3,5%)
Total		51 (100%)*	29 (100%)**

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 93% (51) responderam à questão e 7% (4) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 97% (29) responderam à questão e 3% (1) não a responderam.

Neste nível de análise, constatei que a categoria “o cursista em si” apresentou-se com maior ênfase nas respostas dos egressos, enquanto que, nas respostas dos evadidos, a categoria mais enfatizada foi a referente às “condições de acesso”, como visualizado na tabela 36.

Assim, a análise dessa tabela permite destacar, no caso dos egressos, que as três subcategorias com maior incidência foram: “Falta de dedicação, de comprometimento, de motivação pessoal”, “Falta de disciplina e organização do cursista” e “Falta de tempo para dedicar-se aos estudos”. Enquanto que, no caso dos evadidos, as três subcategorias mais frequentes estavam diretamente relacionadas a problemas institucionais: “Dificuldade de acesso ao polo”, “Falta de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores” e “Dificuldade com as disciplinas do curso”, Considerando o percentual de respostas, 29% dos egressos destacaram que o principal “motivo e/ou razão que leva à desistência ou abandono”

do cursista da educação a distância é a “Falta de dedicação, de comprometimento, de motivação pessoal”, enquanto que 20% salientaram a “Falta de disciplina e organização do cursista” e 13%, a “Falta de tempo para dedicar-se aos estudos”. Ainda sobre a evasão, dentre os evadidos, a “Dificuldade de acesso ao polo” representa 24% das respostas desses sujeitos, enquanto que a “Falta de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores”, bem como a “Dificuldade com as disciplinas do curso” representam 14% das respostas dos evadidos, dentro de cada subdimensão.

Em busca de uma síntese, tornou-se possível afirmar que a categoria “cursista em si” foi apresentada como fator principal para evasão dos acadêmicos em seus respectivos cursos, representando 66% do total de respostas válidas. Esse dado está em consonância com o que Abadi (2014) evidenciou em seu estudo sobre o fato de o abandono estar relacionado à estrutura de aprendizagem dos cursistas, como a falsa crença de que é mais fácil realizar uma graduação a distância.

Embora existam diferenças nas opiniões dos grupos de sujeitos acerca dos principais “motivos ou razões que levam à desistência ou abandono” do cursista da educação a distância, percebi que a “Falta de tempo para dedicar-se aos estudos” corresponde a 12,5% das respostas dadas pelos egressos e evadidos a tal questão. Esse fator também se fez presente no estudo de Comarella (2009) e Maurício (2015). É importante enfatizar que a desistência do cursista motivada pela falta de tempo, é atrelada, na maioria das vezes, à “Dificuldade em conciliar os horários de serviço com o curso” (evadido de Química). Contudo, um egresso do curso de Pedagogia tem a crença de que “[...] a desistência acontece porque o aluno, ao matricular-se em curso, não dedica o tempo que tem disponível ao estudo”.

Reconheço o grande desafio que é conciliar o estudo com outras ações diárias, como trabalho, por exemplo. Mas também reconheço que alguns cursistas podem, sim, ter tempo suficiente para se dedicarem aos estudos e não querem. O que é indispensável salientar é que, em um caso ou outro, o aluno que opta por realizar um curso na modalidade a distância precisa assumir-se como protagonista da própria aprendizagem, já que, de acordo com Lapa e Pretto (2010), a modalidade a distância exige que o aluno seja autônomo por causa do seu distanciamento em tempo e espaço em relação aos docentes, tutores e colegas.

Sobre as “Dificuldades enfrentadas pelos egressos e evadidos durante o curso”, os participantes poderiam assinalar mais de uma opção. Entre os egressos, os quatro impasses mais destacados foram: “Excesso de atividades/estudos dentro de curto período” (62%), “Falta de interação com professores do curso” (53%), “Falta de tempo pessoal para o estudo”

(49%) e “Questões pessoais que impactaram o curso (saúde, família, relações e outros)” (44%). Já entre os evadidos, os problemas com maiores incidências foram: “Questões pessoais que impactaram o curso (saúde, família, relações e outros)” (60%), “Excesso de atividades/estudos dentro de curto período” (60%), “Falta de interação com professores do curso” (50%) e “Conteúdos complexos” (50%).

Tabela 37 – Dificuldades encontradas durante o curso

	Egressos	Evadidos
Falta de computador e internet	23 (42%)	2 (7%)
Atraso no início do curso	18 (33%)	9 (30%)
Desconhecimento sobre as tecnologias digitais	16 (29%)	6 (20%)
Problema de acesso às tecnologias	18 (33%)	4 (13%)
Organização confusa da Plataforma Moodle	10 (18%)	14 (47%)
Falta de interação com professores do curso	29 (53%)	15 (50%)
Falta de interação com tutores do curso	22 (40%)	13 (43%)
Falta de interação com os colegas do curso	9 (16%)	11 (37%)
Atividades muito solitárias	14 (25%)	12 (40%)
Conteúdos pouco interessantes	13 (24%)	9 (30%)
Metodologia pouco interativa	19 (34%)	12 (40%)
Atividades repetitivas	15 (27%)	8 (27%)
Falta de clareza sobre o que é esperado do aluno na avaliação	19 (34%)	17 (31%)
Falta de clareza quanto aos critérios da avaliação	20 (36%)	12 (40%)
Falta de tempo pessoal para o estudo	27 (49%)	12 (40%)
Dificuldades de aprendizagem (concentração, memorização, entendimento)	14 (25%)	11 (37%)
Tipo de documentação exigida para o curso	5 (9%)	4 (13%)
Tramitação de documentos solicitados	8 (14%)	6 (20%)
Questões pessoais que impactaram o curso (saúde, família, relações e outros)	24 (44%)	18 (60%)
Suporte tecnológico insuficiente nos polos	10 (18%)	7 (23%)
Suporte tecnológico insuficiente no CEAD/UFJF	6 (11%)	6 (20%)
Conteúdos apresentados de forma confusa	11 (20%)	15 (50%)
Excesso de atividades/estudos dentro de curto período	34 (62%)	18 (60%)
Conteúdos repetitivos	7 (13%)	8 (27%)
Falta de articulação entre as disciplinas	14 (25%)	11 (37%)
Falta de sentido prático das disciplinas	19 (34%)	11 (37%)
Conteúdos complexos	23 (42%)	15 (50%)
Tutoria presencial pouco atuante	16 (29%)	10 (33%)
Tutoria a distância com pouco conhecimento	13 (24%)	6 (20%)
Falta de incentivo do tutor a distância	17 (31%)	11 (37%)
Falta de incentivo do tutor presencial	8 (14%)	7 (23%)
Problemas no relacionamento com o professor	7 (13%)	5 (17%)
Problemas no relacionamento com o tutor a distância	6 (11%)	3 (10%)
Problemas no relacionamento com o tutor presencial	0 (0%)	1 (3%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Como visto, houve uma grande convergência nas respostas dos egressos e evadidos, uma vez que, dos quatro problemas mais destacados, três foram comuns aos grupos de participantes.

É importante destacar ainda que, entre os egressos, os três principais problemas elencados foram: “Falta de tempo pessoal para o estudo” (18%), “Excesso de atividades/estudos dentro de curto período” (13%) e “Falta de computador e internet” (11%). No que concerne aos evadidos, os problemas apontados como centrais foram: “Questões pessoais que impactaram o curso (saúde, família, relações e outros)” (25,5%), “Excesso de atividades/estudos dentro de curto período” (12,5%) e “Falta de computador e internet” (12,5%).

Tabela 38 – Principal dificuldade enfrentada durante o curso

	Egressos	Evadidos
Atividades repetitivas	0 (0%)	1 (4%)
Atraso no início do curso	1 (2%)	0 (0%)
Conteúdos apresentados de forma confusa	0 (0%)	2 (8,5%)
Conteúdos complexos	3 (7%)	2 (8,5%)
Dificuldades de aprendizagem (concentração, memorização, entendimento)	2 (4,5%)	1 (4%)
Excesso de atividades/estudos dentro de curto período	6 (13%)	3 (12,5%)
Falta de clareza sobre o que é esperado do aluno na avaliação	0 (0%)	1 (4%)
Falta de computador e internet	5 (11%)	0 (0%)
Falta de incentivo do tutor a distância	1 (2%)	0 (0%)
Falta de sentido prático das disciplinas.	2 (4,5%)	2 (8,5%)
Falta de tempo pessoal para o estudo	8 (18%)	3 (12,5%)
Metodologia pouco interativa	0 (0%)	1 (4%)
Problema de acesso às tecnologias	4 (9%)	1 (4%)
Problemas no relacionamento com o professor	4 (9%)	1 (4%)
Problemas no relacionamento com o tutor a distância	2 (4,5%)	0 (0%)
Problemas no relacionamento com o tutor presencial	1 (2%)	0 (0%)
Questões pessoais que impactaram o curso (saúde, família, relações e outros)	3 (7%)	6 (25,5%)
Suporte tecnológico insuficiente nos polos	2 (4,5%)	0 (0%)
Tutoria presencial pouco atuante	1 (2%)	0 (0%)
TOTAL	45 (100%)*	24 (100%)**

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 82% (45) responderam à questão e 18% (10) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 80% (24) responderam à questão e 20% (6) não a responderam.

Esses dados me ajudaram a perceber que, embora muitos alunos consigam findar o curso, estes encontram dificuldades semelhantes àqueles que o abandonaram, sendo a falta de

tempo pessoal para o estudo fator que ganhou destaque tanto nos estudos de Comarella (2009) e Maurício (2015) quanto nesta dissertação.

Quando questionados se “tem enfrentado outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso”, 75% dos egressos e 67% dos evadidos disseram que não, como mostrado na tabela 39.

Tabela 39 – Enfrentamento de outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso

	Egressos	Evadidos
Sim	14 (25%)	10 (33%)
Não	41 (75%)	20 (67%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

No entanto, dos participantes que afirmaram ter enfrentado outro problema, o mais apontado pelos egressos foi relacionado às atividades em grupo (21%) e pelos evadidos, relacionados ao estágio (50%).

Tabela 40 – Especificação de outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso

	Egressos	Evadidos
Falta de aulas presenciais	1 (7%)	0 (0%)
Falta de interação com os professores	1 (7%)	0 (0%)
Problemas com as atividades em grupo	3 (21%)	0 (0%)
Problemas com as disciplinas e os textos acadêmicos do curso	2 (15%)	0 (0%)
Problemas com o prazo de entrega das atividades	0 (0%)	1 (10%)
Problemas como o estágio	1 (7%)	5 (50%)
Problemas de acesso ao polo	2 (15%)	1 (10%)
Problemas para acessar a plataforma	1 (7%)	0 (0%)
Problemas pessoais	3 (21%)	3 (30%)
Total	14 (100%)	10 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 25% (14) responderam à questão e 75% (41) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 23% (7) responderam à questão e 77% (23) não a responderam.

O estágio, como apontado por Gatti, Barreto e André (2011), é parte essencial de qualquer processo de formação docente, e, em que pese estudos como o de Calderano (2014) ajudarem a sociedade a pensar em formas mais efetivas de relação entre os campos da formação e trabalho docente, ou seja, entre universidade e escola, a necessidade da realização

de estudos sobre como os estágios da EaD têm sido desenvolvidos se faz notória, uma vez que poucos são os registros encontrados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Sobre “as principais vantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica”, a “flexibilidade e/ou facilidade de acesso” foi apontada por 57,5% dos egressos, seguida pela “autonomia” (11,5%). Entre os evadidos, a “flexibilidade e/ou facilidade de acesso” também ocupou lugar de destaque, correspondendo a 62% dos respondentes, seguida da “capacitação e melhorias na atuação” (14%).

Tabela 41 – Vantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica

	Egressos	Evadidos
Autonomia	6 (11,5%)	3 (10%)
Capacitação e melhorias na atuação	4 (7,5%)	4 (14%)
Flexibilidade e/ou facilidade de acesso	30 (57,5%)	18 (62%)
Gratuidade	1 (2%)	0 (0%)
Melhoria profissional	0 (0%)	2 (7%)
Metodologia	3 (6%)	0 (0%)
Possibilitar o aprendizado e/ou aprofundamento das TICs	5 (9,5%)	2 (7%)
Qualidade	3 (6%)	0 (0%)
TOTAL	52 (100%)*	29 (100%)**

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 94,5% (52) responderam à questão e 5,5% (3) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 97% (29) responderam à questão e 3% (1) não a responderam.

A possibilidade de flexibilidade e/ou facilidade de acesso também é uma questão apontada por Lapa e Pretto (2010) como sendo característica positiva da EaD. Sobre a capacitação e melhorias na atuação, Massaro (2014) também evidenciou que o uso prático e contextualizado das TICs durante o curso de Pedagogia ofertado pelo Pró-licenciatura e vinculado à UFRGS pode ter dado a oportunidade aos alunos de compreenderem como as tecnologias contribuem para os seus momentos de ensino, bem como de aprendizagem, qualificando o seu trabalho.

Em relação às “principais desvantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica”, 28% dos egressos e 29% dos evadidos afirmaram não haver. Dentre os participantes que elencaram desvantagens, o item “problemas na interação com professores, tutores e/ou colegas” obteve o lugar central, tanto na fala dos egressos (24%) quanto na dos evadidos (50%).

Tabela 42 – Desvantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica

	Egressos	Evadidos
Falta de domínio das TICs	2 (4%)	0 (0%)
Falta de organização e dedicação do cursista	2 (4%)	0 (0%)
Falta de tempo	2 (4%)	0 (0%)
Não há desvantagens	13 (28%)	8 (29%)
Não tem o devido reconhecimento social	2 (4%)	0 (0%)
Problemas com aulas presenciais, práticas e/ou problemas com estágio	7 (15%)	4 (14%)
Problemas com conteúdos e/ou disciplinas do curso	6 (13%)	1 (3,5%)
Problemas de acesso ao polo	0 (0%)	1 (3,5%)
Problemas institucionais	2 (4%)	0 (0%)
Problemas na interação com professores, tutores e/ou colegas	11 (24%)	14 (50%)
TOTAL	47 (100%)*	28 (100%)**

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/ jan. 2016.

*Do total de 55 egressos que responderam ao questionário: 85,5% (47) responderam à questão e 14,5% (8) não a responderam.

**Do total de 30 evadidos que responderam ao questionário: 93% (28) responderam à questão e 7% (2) não a responderam.

Como apontado por Belloni (2012), na EaD, a interação entre docentes e discentes é indireta, já que se encontram em tempos-espacos distintos, o que exige que seja mediatizada pelas TICs. Assim, o dado acima evidencia que têm ocorrido falhas na forma de conceber as metodologias e na utilização de materiais pedagógicos, ou seja, em vez de serem potencializadas ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma, este impasse tem contribuído, dentre outras coisas, para o abandono dos cursistas.

Sobre se “é mais fácil ou mais difícil realizar um curso a distância”, mais de 60% de egressos e evadidos disseram ser mais difícil, como ilustrado abaixo.

Tabela 43 – É mais fácil ou mais difícil realizar um curso a distância?

	Egressos	Evadidos
Mais fácil	2 (4%)	8 (27%)
Mais difícil	41 (74%)	19 (63%)
Outros	12 (22%)	3 (10%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Dos ex-cursistas evadidos que disseram ser mais difícil realizar um curso em EaD, dois relatos chamaram a minha atenção: “Mais difícil, por não poder sanar as dúvidas de imediato, gerando acúmulo de tarefas”, “Mais difícil, pois me desenvolvo melhor em meio à presença dos colegas e professores nas aulas”. Essas informações dão indícios do que foi

apontado anteriormente por Belloni (2012) sobre as falhas na interação entre aluno e professor tenderem a causar desmotivação nos alunos e, em vários casos, o abandono, contribuindo para que compreendam o curso em EaD como sendo mais difícil de ser realizado se comparado ao presencial.

Sobre a questão “Você faria outro curso na modalidade a distância”, 96% dos egressos e (87%) dos evadidos relataram que sim.

Tabela 44 – Faria outro curso na modalidade a distância?

	Egressos	Evadidos
Sim	53 (96%)	26 (87%)
Não	2 (4%)	4 (13%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Dentre os evadidos que afirmaram que sim, chamou a atenção o seguinte relato: “Creio que os cursos na modalidade EaD aplicam-se a cursos de graduação adiante, devido ao seu caráter autônomo e de disciplina. Eu gostaria de fazer uma pós-graduação (mestrado) a distância, e acho que o modelo se encaixaria perfeitamente”, uma vez que está em consonância com uma preocupação apontada por Gatti, Barreto e André (2011); estas acreditam que a EaD, quando direcionada aos alunos da Educação Básica, não contribui para a construção de bases da relação pedagógica, que é diária e presencial com os alunos.

Por fim, quando perguntados “Você indicaria o curso que você concluiu ou parou antes de terminar para outra pessoa”, 96% dos egressos relataram que sim, bem como 83% dos evadidos.

Tabela 45 – Indicaria o curso que concluiu ou saiu antes de concluir para outra pessoa?

	Egressos	Evadidos
Sim	53 (96%)	25 (83%)
Não	2 (4%)	05 (17%)
Total	55 (100%)	30 (100%)

Fonte: Coordenação acadêmico-pedagógica – CEAD/UFJF – jul. 2015/jan. 2016.

Este dado otimista evidenciou que, embora com diversos problemas a serem superados, a EaD vem se consolidando, cada vez mais, como uma modalidade de ensino capaz de atender às demandas sociais por formação em nível superior. E, em que pesem os limites que pude evidenciar em toda a dissertação, é necessário salientar que:

[...] nenhuma política educacional poderá ter êxito sem uma grande dose de competência institucional e política da parte dos sistemas educacionais, e das universidades públicas em particular, para reunir suas competências técnicas e científicas em um projeto institucional de mudança.

O caminho é longo, todos sabemos, mas como bem disse o poeta Geraldo Vandré (1968) em sua música “O Plantador”, “quanto mais eu ando, mais vejo estrada. E se não caminho, não sou nada”. Então, mãos à obra e, avante, sempre!

5 O QUE O ESTUDO TEM A DIZER: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito ao longo desta dissertação, os procedimentos teóricos e metodológicos foram orientados pela corrente filosófica denominada Realismo Crítico, sendo consolidados por intermédio de questões de fundo e dimensões que foram criadas, modificadas e concretizadas ao longo da análise de dados a partir do seguinte objetivo geral: identificar as possíveis razões da evasão dos alunos de acordo com a visão de egressos e evadidos das licenciaturas da Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora; e dos seguintes objetivos específicos: a) mapear a opinião dos egressos e evadidos sobre o curso em EaD; b) compreender se a visão apresentada por eles tem alguma relação com as razões da evasão.

O desenvolvimento de tais objetivos gerou discussões ao longo dos capítulos e, agora, serão resumidos nas considerações finais traçadas nas próximas linhas. Também serão destacadas as possíveis implicações do estudo na política educacional, bem como a intenção de realizar novas pesquisas.

5.1 Possíveis razões da evasão dos alunos

Com a observação dos dados empíricos, evidenciei que, em que pese a busca por melhoria na carreira profissional, a possibilidade de conciliação entre estudo e emprego, a dedicação e a perseverança pessoal e a flexibilidade de horário terem sido enfatizados como mecanismos relevantes que levam à inserção e à permanência do cursista na EaD, esses aspectos, por si só, não garantem que o estudante conclua o curso. Falta de tempo para dedicação ao curso, dificuldade de acesso ao polo, bem como a fragilidade de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores, entre outros, foram destacados como motivos centrais que levam os alunos a evadirem do curso.

Foi possível afirmar que a categoria “cursista em si” apresentou-se como fator principal para abandono dos acadêmicos em seus respectivos cursos, representando 66% do total de respostas válidas. Esse dado teve uma profunda relação com o perfil do estudante em EaD apontado no estudo de Belloni (2012), sendo ele trabalhador que sustenta a sua família e dispende de pouco tempo para dedicar-se aos estudos.

Porém, enquanto os egressos enfatizaram três mecanismos relacionados diretamente à postura dos cursistas, os evadidos apontaram com maior frequência três diretamente

relacionados aos problemas institucionais. Isso mostra que os cursos de licenciatura em EaD da UFJF necessitam de olhares atentos voltados à infraestrutura, gestão, metodologia, docentes, dentre outros mecanismos para poder funcionar, uma vez que problemas da instituição têm contribuído para a evasão dos cursistas.

Também chamou a atenção o fato de 11% dos participantes destacarem a “falta de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores”. Sobre essa fragilidade de formação de professores e tutores que atuam na EaD é preciso destacar que, para além da capacitação desses formadores, é necessário que a política educacional relacionada à EaD valorize o trabalho docente, visto que ainda não há o reconhecimento institucional da docência exercida tanto pelo professor, quanto pelo tutor, como apontado por Gatti, Barreto e André (2011), bem como por Lapa e Pretto (2010). Sendo, assim, o trabalho desenvolvido por esses atores da EaD é caracterizado como bolsa, não configurando vínculo empregatício e, por isso, sem recebimento de salário.

5.2 Opinião dos egressos e evadidos sobre o curso em EaD e sua possível relação com as razões da evasão

Embora a evasão seja uma realidade ainda notória no âmbito da UFJF, 93% dos participantes fariam outro curso na modalidade a distância; além disso, 92% indicariam o curso que fizeram ou que abandonaram para outra pessoa.

Também é preciso destacar que a maioria dos egressos e dos evadidos considerou o curso em EaD como sendo mais difícil de ser realizado se comparado ao ensino presencial. Essa opinião se justificou nos mais de 30 tipos de dificuldades encontradas durante o curso e que foram elencadas pelos participantes.

Posso afirmar que, de acordo com os participantes, há mais vantagens do que desvantagens nos cursos em EaD, na medida em que uma parcela significativa dos participantes (28%) afirmou não existirem desvantagens nessa modalidade de ensino. Em que pese este dado otimista, destaco que, dos participantes que elencaram algum tipo de desvantagem, problemas na interação com professores, tutores e/ou colegas foram os mais enfatizados.

De forma geral, os participantes têm uma opinião positiva sobre os cursos de licenciatura em EaD da UFJF, o que só foi possível de ser observado devido às análises dos dados presentes no questionário.

Neste sentido, reconheço que o mundo de aceleradas mudanças e progressos tecnológicos no qual vivemos nos impõe a realização de várias atividades em um curto intervalo de tempo. Assim, destaco a importância da EaD como modalidade de ensino, inclusive por propiciar ao cursista uma flexibilidade de horário para estudos. É real o desafio de atrelar estudo, seja ele desenvolvido na modalidade presencial ou a distância, com outras ações do dia a dia, como trabalho e família, por exemplo.

É de suma importância, portanto, que a EaD, como uma modalidade cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem, crie propostas pedagógicas novas e atraentes que permitam, de fato, o diálogo educativo entre cursistas e formadores, uma vez que estes sujeitos se encontram em tempos/espacos por vezes distintos. Acredito que tais ações possam ser decisivas para a permanência dos cursistas, não só das licenciaturas em EaD, mas também de outros cursos dessa modalidade de ensino.

A partir dos dados analisados, também foi possível perceber que a opinião dos participantes tem mais a ver com os mecanismos de permanência do cursista do que com os de evasão.

A visão positiva dos participantes sobre o curso em EaD que se traduz, dentre outras coisas, pelas vantagens elencadas por eles estão diretamente relacionadas aos motivos aos quais, tanto os egressos quanto os evadidos, colocaram maior ênfase como sendo principais para a permanência do estudante no curso: “a dedicação, perseverança, motivação pessoal”; o “crescimento profissional” e “a flexibilização de horário que a EaD permite ao cursista”. Tais dimensões estão em conformidade com o estudo de Abadi (2014).

No entanto, é necessário salientar que, em que pese a visão positiva dos ex-cursistas, as dificuldades encontradas contribuíram para que a maioria dos participantes compreendessem o curso a distância como mais difícil de ser realizado. E problemas na interação com professores, tutores e/ou colegas, enfatizados como uma das desvantagens do curso, estão em fina sintonia com os possíveis motivos de evasão dos alunos, na medida em que foi destacado por 11% dos participantes.

5.3 Implicações do estudo e investigações futuras

Como dito na metodologia desta pesquisa, busquei alcançar o nível mais profundo da realidade dos cursos de licenciatura em EaD, mesmo sabendo o quão difícil isso seria devido ao tempo de maturidade e nível de compreensão que é necessário ao pesquisador que tem como base uma corrente filosófica tão densa como o Realismo Crítico.

Assumindo que não foi possível atingir o nível *real* neste estudo e reconhecendo suas próprias limitações, no entanto, sabendo que movimentos foram encontrados nas respostas dos participantes às diferentes questões, permitindo a identificação das interfaces existentes entre as concepções dos diferentes sujeitos no nível *actual*, explícito a necessidade de outras pesquisas neste campo, de modo que contribuam para uma melhor compreensão do que se passa com os cursistas durante as licenciaturas em EaD que os leva a findarem ou abandonarem os cursos.

Posso afirmar que a análise dos dados coletados junto a esse público-alvo me permitiu compreender a importância de seu reconhecimento e de suas demandas a fim de que os objetivos pautados nas políticas educacionais sejam minimamente alcançados. Nesse sentido, destaco o meu interesse em continuar os estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, realizando um estudo sobre as possíveis causas da evasão nos cursos de licenciatura em EaD das IES públicas do sudeste brasileiro, a fim de evidenciar a dinamicidade desses cursos na região supracitada.

Almejo que esta dissertação de mestrado tenha uma implicação social, sendo este o propósito de todo pesquisador que se pretende Realista Crítico. Assim, que possa ser instrumento de estudo para alunos da graduação, bem como para a população em geral que se interesse pelo tema, como também possa ser utilizado pelos funcionários do CEAD/UFJF, como ferramenta de reflexão e diálogo, em busca de ações que contribuam para a qualificação dos cursos em EaD no âmbito da UFJF. Desejo também, mesmo sabendo da minha audaciosa pretensão, que esta pesquisa possa auxiliar políticas de formação docente em EaD.

REFERÊNCIAS

- ABADI, Adejalmo Moreira. **Autonomia para aprendizagem na Educação a Distância: um processo de construção e desafios**. 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas)– Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2014. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/717/1/2014AdejalmoMoreiraAbadi.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- ANGELO, José Adriano Cavalcante. **Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4845/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- AZEVEDO, J. C. de. Os primórdios da educação superior brasileira. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, vol.2, pp. 2-5, 2012.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas,: Autores Associados, 2012.
- BITTAR, Marilena; NOGUEIRA, Renato Gomes (*in memoriam*). Um Estudo da Criação e Desenvolvimento de Licenciaturas Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, **Bola**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 263-283, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bola/v29n51/1980-4415-bola-29-51-0263.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- BRACCINI, Marja Leão. **A iniciação científica e o exercício da docência na educação básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Unisinos, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4553/MarjaBraccini.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 out. 2015.
- BRAGA, Denise Rodinski – UTP. Formação inicial de professores e educação especial. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: UTP, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5205--Res.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 15.
- BRAGA, Maria Cleonice Barbosa. **Aprender e ensinar Geografia: a visão de egressos do Curso de Pedagogia da UEFS**. 2006. 251 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1192>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRAGANÇA, M. H. **Concepções de egressos da licenciatura em Química sobre eletroquímica**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Química)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5817>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRASIL (2005). Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Proposta de Emenda Consitucional nº 55, de outubro de 2016. Estabelece o Teto dos Gastos públicos. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3035232>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção; MOURA, Jordana de. **Relatório de Atividades do Estudo Exploratório: Egressos e evadidos dos cursos de licenciatura em EaD (Turmas 2005-2015)**. Relatório Final de Pesquisa entregue ao CEAD/UFJF, 2016.

_____, Maria da Assunção. Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do realismo crítico. In: ANPED, 31, 2008. **Anais...** . Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4621--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____, Maria da Assunção. Tipificação da postura docente: do emprego temporário ao intelectual engajado. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (Org.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa: Tecendo relações entre universidade e escola**. – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 31-54.

_____, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

CASTRO, Sinaida Maria Vasconcelos de. **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do curso de licenciatura em biologia**. 2010. 156 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17627/17627_1.PDF>. Acesso em: 25 out. 2015.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância: evasão discente**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Rafaela-Lunardi-Comarella.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Livia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ENGE, Janine Schultz. **Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995)**. 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–USP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102004-115050/publico/janine_enge.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FEISTEL, Roseli Adriana Blümke. **Contribuições da perspectiva freireana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de Ciências**. 2012. 372 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130870/327593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2015.

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. **Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–, São Gonçalo, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_ot_pIFeUYYYcnFBNkVINIBnc1k/view>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PRIMO, César Pimentel Figueirêdo. **O curso de licenciatura em Educação Física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14587/1/C%C3%A9sar%20Pimentel%20Figueir%C3%AAdo%20Primo_%20Tese.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FILHO, Jose Bohland. **O lugar da física nos cursos de formação de professores de matemática no Brasil**. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 117-132, mar./ ago. 2002.

_____, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____, B. A.; BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, B. A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 160 f. Tese (Doutorado em Educação)–

Universidade Estadual Paulista, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102247>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GUIMARÃES, Yara Araujo Ferreira. **Identidade curricular na formação inicial de professores de física**. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122014-120851/pt-br.php>>. Acesso em: 28 out. 2015.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 16.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)–Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_MEST/DIS_MEST20120625_RYKIO%20KUSSUDA%20SERGIO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://aberto.inep.gov.br/index.php/aberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica PROEB/UFMA**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14330/1/MariaFRFL_TESE.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

LIMA, Lucileide Paz Ferreira de. **A 1ª turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4740/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MACEDO, Claudia. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática**. 2012. 106 f. **Dissertação (Mestrado em Serviço Social)**–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20730/20730.PDF>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MACHADO, Léo Marcelo Plantas. **A cidadania na formação de professores para o ensino religioso**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=714>. Acesso em: 10 out. 2015.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Cultura midiática na licenciatura em Letras**. 2007. 162 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000408807&fd=y>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARCON, Daniel. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física**. 2005. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101576/222465.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Os desafios do processo formativo do professor de geografia**. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28474/000767582.pdf?sequence=1>
> Acesso em: 20 ago. 2015.

MASSARO, Giselle. **Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo no curso de pedagogia**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em:
<<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3823/1/466432.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

MAURÍCIO, Wanderléia Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distância**. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: RS, 2015. Disponível em:
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3756/Wanderl%C3%A9ia%20Pereira%20Dam%C3%A1sio%20Maur%C3%ADcio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MEDEIROS, Laura Maria Brito de. **Licenciatura intercultural indígena no centro acadêmico do agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em:
<[http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11804/DISSERTA% c3%87% c3%83O%20Laura%20Maria%20Medeiros.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11804/DISSERTA%c3%87% c3%83O%20Laura%20Maria%20Medeiros.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães. **O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6224/1/Dissertacao_InstituidoVividoFormacao.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

MELO, Sebastião Barbalho de. **Estudo preliminar sobre avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração em Ciências e Matemática realizados na UFPE em regime intensivo nos anos de 1971 a 1976**. 1982. 174 f. Dissertação (Mestrado em Matemática)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000052372>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MENDES, Debora Lúcia Lima Leite. **Estrutura e funcionamento do ensino e a gestão educacional: avaliação de disciplinas em cursos de Pedagogia e Licenciatura na Universidade Federal do Ceará**. 2011. 203 f. Doutorado (Educação)–, Ceará, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/15714/1/2011_tese_dlllmmendes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MENDES, Márcia Pereira de Almeida. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16442/1/2014_MarciaPereiradeAlmeidaMendes.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

MENSLIN, Mônica Schüler; HOBOLD, Márcia de Souza. A implicação do trabalho formador na constituição da profissionalidade dos egressos das licenciaturas. In: XVI ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/tplates/arquivos_tplate/upload_arquivos/acervo/docs/1429b.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, vol. 2, p. 280-291, 2012.

MOURA, Jordana de. **A Prova Brasil e suas implicações na formação e atuação dos docentes das séries iniciais do Ensino fundamental**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MOURA, Jordana de. **"Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA" e "Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo - PIP-ATC": efeitos para o trabalho de professores de duas escolas de Rede Pública Estadual de Juiz de Fora**. 2014. 71 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação no Ensino Fundamental)–Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

NEVES, Marcos Rogério. **O professor de matemática e seus saberes e suas necessidades em relação à sua disciplina**. 2007. 156 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em:

<http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2229>. Acesso em: 25 ago. 2015.

OLIVEIRA, D. M. de. A Formação de Professores na Reforma Educacional de Minas Gerais dos anos de 1990 e 2000. In: OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais.** 2008.

OLIVEIRA, Elisa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática.** 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade de Brasília FEF/UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14653/1/2013_FernandaCruvinelPimentel.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

QUIM, Osmar. **Licenciados em computação e saberes pedagógicos: cobranças de uma pedagogia da ação.** 2014. 181 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95761/000918522.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

ROCHA, Paula Del Ponte. **Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Química da UFPel.** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105037/000942869.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ROS, Silvia Zanatta; WILL, Daniela E. Monteiro; CERNY, Roseli Zen; BAZZO, Vera Lúcia. Fala pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. In: ANPED, 23, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt8>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O Estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor.** 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/adriana_pugas.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Identidade de cursos de licenciatura e o seu caráter bacharelizante: análise de um curso de Química. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1640_int.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SAYER, A. Características-chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia**, Rev. do Prog. de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, Tradução de Cynthia

Hamlin (UFPE), revisão de Eliane da Fonte (UFPE), 2000, 6(2): 7-32. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/293/250>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SEGTOWICH, Patrícia de Nazaré dos Reis. **Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a educação ambiental**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3120/1/Dissertacao_FormacaoEducadoresCampo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. **O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná**. 153 f. Mestrado Acadêmico (Educação Física)– Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2012.

SIMPLÍCIO, Antonia Vanderlucia de Oliveira. **Egressos do curso de pedagogia da terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará**. 2011. 152 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**–Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9275/1/2011_AntoniaVanderluciadeOliveiraSimplicio.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein. **As TDIC na formação inicial de professores de Física: a voz dos egressos e licenciandos do curso**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128859/328562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

TOURINHO, C. D. C. A crítica da fenomenologia de Husserl à visão positivista nas ciências humanas. **Revista da Abordagem Gestáltica – XVII(2): 131-136**, jul.-dez., 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v17n2/v17n2a03.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

VANDRÉ, Gerado. **O Plantador**. (1968) Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/geraldovandre/ventania.html>> e <http://letras.mus.br/geraldovandre/83310/>>. Acesso em: 04 de jan. de 2017.

VIDAL, Ireyre Rojas. **A “iniciação esportiva” – a quem compete? Um estudo sobre a formação profissional no campo da Educação Física**. 2006. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade)–Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96084/vidal_ir_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2015.

WESTPHAL, Murilo. **A formação pedagógica no curso de licenciatura em Física da UFSC e a prática docente dos egressos desse curso**. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89135/233132.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo**. 2011. 318 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839797>>. Acesso em: 10 ago. 15.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO: VISÃO SOBRE AS LICENCIATURAS EM EaD

Aos ex-alunos dos cursos de licenciatura em EaD da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Prezados(as) senhores(as),

É com sentimento de estima e consideração que nos dirigimos aos(às) senhores(as) para solicitar-lhes participação e colaboração na pesquisa sobre a visão dos egressos e dos evadidos dos cursos de licenciatura desenvolvidos na modalidade EaD. Esta pesquisa é uma iniciativa da coordenação acadêmico-pedagógica do Centro de Educação a Distância da UFJF (CEAD/UFJF), representada pela Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano, sendo desenvolvida em parceria com o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE), e conta com a colaboração especial da acadêmica Jordana de Moura, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Interessa-nos, em particular, conhecer os principais méritos e desafios enfrentados por aqueles estudantes que se matricularam nos cursos de licenciatura na modalidade a distância, tendo ou não concluído seu curso. Os participantes desta pesquisa são ex-alunos dos cursos de licenciatura em EaD na UFJF. Você é convidado a colaborar conosco, respondendo livremente às questões apresentadas, ficando à vontade para apresentar ou não seu consentimento de participação na mesma.

Ressaltamos que o anonimato dos participantes será mantido tanto no relatório de pesquisa quanto nos artigos acadêmicos decorrentes do estudo.

Registramos aqui nosso compromisso em divulgar, oportunamente, os resultados e as análises deste trabalho junto a todos que participarem do mesmo, cuja data será oportunamente informada. Certos de poder contar com sua inestimável contribuição, apresentamo-nos para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Jordana de Moura (32-8826-4204) jordana.de.moura.24@gmail.com

Declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa sobre a visão dos egressos e dos evadidos dos cursos de licenciatura desenvolvidos na modalidade EaD, entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido(a) para participar-colaborar voluntariamente nesta pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido e, por isso, firmo o presente.

Concordo com os termos acima e por isso aceito participar desta pesquisa.

Não concordo com os termos acima e não aceito participar desta pesquisa.

1. Especifique o curso que você fez no Ensino Médio.

- a () Ensino Médio Supletivo.
 b () Ensino Médio Profissionalizante.
 c () Ensino Médio não Profissionalizante.
 d () Ensino Médio – Curso Normal/Magistério.

2. Indique, por favor, o nome do curso de Licenciatura em EaD da UFJF ao qual você foi vinculado(a): _____.**3. Você já havia tentado fazer outro curso de graduação antes deste curso?**

- a () Sim, na modalidade presencial e concluí o curso.
 b () Sim, na modalidade presencial, mas não consegui concluir o curso.
 c () Sim, na modalidade presencial, mas não passei no processo seletivo.
 d () Sim, na modalidade EaD e concluí o curso.
 e () Sim, na modalidade EaD, mas não consegui concluir o curso.
 f () Sim, na modalidade EaD, mas não passei no processo seletivo.
 g () Não, nunca havia tentado fazer outro curso antes deste.

4. Qual é a sua situação perante o último curso de graduação na UFJF ao qual você esteve vinculado:

- a () Concluí o curso sem precisar repetir nenhuma disciplina.
 b () Concluí o curso, mesmo sendo reprovado em alguma(s) disciplina(s).
 c () Parei de fazer o curso na etapa final.
 d () Parei logo depois da metade do curso.
 e () Parei antes de chegar à metade do curso.
 f () Parei logo no início do curso.

5. Você tinha ou tem computador e internet em casa?

- a () Sim, eu tenho, mas quando iniciei o curso não tinha.
 b () Sim, eu tenho desde antes de iniciar o curso.
 c () Não, eu tinha, mas o meu estragou.
 d () Não, eu nunca tive computador em casa.

6. Em qual lugar você acessou com maior frequência a internet para desenvolver as atividades do curso?

- a () Em casa.
 b () *Lan house*.
 c () No polo.
 c () No trabalho.
 d () Na casa de colega.
 e () Outro. Especifique: _____.

7. Marque as alternativas a seguir de acordo com o seu grau de conhecimento em relação à utilização dos recursos e atividades na plataforma Moodle:

	Não conheço.	Conheço, mas tenho dificuldades em utilizar.	Conheço e domino o seu uso.
Fórum de discussão			
<i>Wiki</i>			
Diário			

Glossário			
Chat			
Texto on-line			
Envio de arquivo/tarefa			

8. Quantas horas semanais você dedicava ao curso?

- a () De 0 a 2 horas semanais.
 b () De 2 a 4 horas semanais.
 c () De 4 a 8 horas semanais.
 d () De 8 a 12 horas semanais.
 e () De 12 a 16 horas semanais.
 f () Mais de 16 horas semanais.

MOTIVAÇÃO INICIAL

9. O que fez você se inscrever no processo seletivo de curso de graduação na modalidade a distância na UFJF? Marque sim ou não diante de cada alternativa:

	Sim	Não
1. Possibilidade de conciliar estudo e emprego.		
2. A falta de uma universidade em minha cidade.		
3. A facilidade que tenho para lidar com as tecnologias da informação e comunicação.		
4. Influência de terceiros (amigos, colegas de trabalho etc.).		
5. Porque o curso na modalidade EaD é mais fácil.		
6. Para conseguir um emprego.		
7. Para ter uma melhoria na carreira profissional.		
8. Para fazer algo diferente.		
9. Para ocupar meu tempo e minha mente.		

9.1. Entre os fatores apresentados na questão anterior, marque o número da alternativa que mais influenciou sua decisão em fazer este curso em EaD.

- 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 ()

9.2. Caso exista ainda outro fator muito importante que gerou sua decisão de fazer o curso em EaD, especifique-o, por favor.

10. Você leu algo relacionado à Educação a Distância antes de se inscrever no curso de graduação em EaD?

- A () Sim.
 b () Não.

10.1. Caso tenha respondido “sim” na questão 10, especifique, pelo menos, uma leitura realizada.

11. Você já teve alguma experiência anterior com a EaD antes de optar por fazer um curso de graduação nesta modalidade de ensino?

- a () Sim.
 b () Não.

11.1. Caso tenha respondido “sim” na questão 11, especifique o tipo de experiência.

12. Até o último momento antes de você concluir e/ou sair do curso antes de concluí-lo, como se sentia perante o curso de licenciatura a distância:

- a () Totalmente satisfeito.
 b () Satisfeito em grande parte.
 c () Parcialmente satisfeito.
 d () Insatisfeito em grande parte.
 e () Totalmente insatisfeito.

13. Para você, quais os principais motivos que levam à permanência do aluno até o fim do curso de licenciatura em EaD?

14. Para você, quais os principais motivos ou razões que levam à desistência ou abandono do curso de licenciatura em EaD?

15. Você, em seu curso, enfrentou algumas dessas dificuldades?

	SIM	NÃO
Falta de computador e internet.		
Atraso no início do curso.		
Desconhecimento sobre as tecnologias digitais.		
Problema de acesso às tecnologias.		
Organização confusa da Plataforma Moodle.		
Falta de interação com professores do curso.		
Falta de interação com tutores do curso.		
Falta de interação com os colegas do curso.		
Atividades muito solitárias.		
Conteúdos pouco interessantes.		
Metodologia pouco interativa.		
Atividades repetitivas.		
Falta de clareza sobre o que é esperado do aluno na avaliação.		
Falta de clareza quanto aos critérios da avaliação.		
Falta de tempo pessoal para o estudo.		
Dificuldades de aprendizagem (concentração, memorização, entendimento).		
Tipo de documentação exigida para o curso.		
Tramitação de documentos solicitados.		
Questões pessoais que impactaram o curso (saúde, família, relações e outros).		
Suporte tecnológico insuficiente nos polos.		
Suporte tecnológico insuficiente no CEAD/UFJF.		
Conteúdos apresentados de forma confusa.		

Excesso de atividades/estudos dentro de curto período.		
Conteúdos repetitivos.		
Falta de articulação entre as disciplinas.		
Falta de sentido prático das disciplinas.		
Conteúdos complexos.		
Tutoria presencial pouco atuante.		
Tutoria a distância com pouco conhecimento.		
Falta de incentivo do tutor a distância.		
Falta de incentivo do tutor presencial.		
Problemas no relacionamento com o professor.		
Problemas no relacionamento com o tutor a distância.		
Problemas no relacionamento com o tutor presencial.		
Falta de entrosamento com os colegas.		

15.1. Caso você tenha passado por alguma das dificuldades antes listadas, indique qual delas se constituiu a principal dificuldade enfrentada por você durante seu curso.

16. Você enfrentou outra dificuldade para manter uma participação ativa e constante nas atividades propostas no curso?

a () Sim.

b () Não.

16.1. Caso tenha respondido “sim” na questão 16, especifique qual foi essa “outra dificuldade” enfrentada por você.

17. Você era incentivado pelos professores e/ou tutores a fazer grupo de estudo durante o curso?

a () Sim.

b () Não.

18. Você fez o módulo de acolhimento e/ou de introdução à EaD?

a () Sim.

b () Não.

18.1. Em caso afirmativo, indique o principal promotor do curso:

19. Para você, quais são as principais vantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica?

20. E quais principais desvantagens de um curso em EaD para a formação inicial de professores da Educação Básica?

21. Você diria que é mais fácil ou mais difícil realizar um curso a distância? Por quê?

22. Você faria outro curso na modalidade a distância?

a () Sim.

b () Não.

22.1. Justifique sua resposta.

23. Você indicaria o curso que você concluiu ou parou antes de terminar para outra pessoa?

a () Sim.

b () Não.

23.1. Justifique sua resposta.

DADOS GERAIS

24. Sexo:

a () Feminino.

b () Masculino.

25. Idade: _____

26. Município onde mora atualmente: _____

27. Você exerce algum tipo de trabalho remunerado? Veja qual alternativa mais se aproxima de sua situação atual.

a () Não. Nunca tive algum trabalho remunerado.

b () Já trabalhei, mas atualmente não estou trabalhando de modo remunerado.

c () Trabalho para outros (empresa, instituição) sem carteira assinada.

d () Trabalho para outros (empresa, instituição) com carteira assinada.

e () Trabalho por conta própria de modo informal.

f () Trabalho por conta própria com firma reconhecida.

27.1. Caso você esteja trabalhando atualmente, qual é sua ocupação profissional principal?

27.2. Caso você esteja trabalhando, qual é a sua jornada de trabalho aproximadamente?

a () Não há uma carga horária definida previamente.

- a () 12 horas semanais.
- c () 20 horas semanais.
- d () 40 horas semanais.
- e () Mais de 40 horas semanais.

28. Renda pessoal: Caso você esteja trabalhando, você poderia informar quanto você recebe, em média, por mês?

- a () Sim.
- b () Não.

28.1. Caso você tenha respondido “sim” na questão 28, especifique o valor.
