



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (FACE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA

ONÍLIA CRISTINA DE SOUZA DE ALMEIDA

**Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumento, fatores
influenciadores e cronologia da desistência**

Brasília - DF
2007

ONÍLIA CRISTINA DE SOUZA DE ALMEIDA

Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Miramar Maia Ramos Vargas

**Brasília - DF
2007**

ONÍLIA CRISTINA DE SOUZA DE ALMEIDA

Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Miramar Ramos Maia Vargas
Universidade de Brasília - UnB
Orientadora

Profª Drª Gardênia da Silva Abbad
Universidade de Brasília - UnB
Examinadora

Profª Drª Helena Correa Tonet
Universidade Católica de Brasília - UCB
Examinadora

*Aos meus filhos Caio, Lucas e Amanda
e ao meu esposo Roberto,
pelo amor, carinho e incentivo demonstrados
durante a realização deste trabalho.*

*À minha querida mãe Maria Lúcia Sousa
pelo incentivo constante à aprendizagem.*

Aos meus irmãos – Berto, Roberto e Gilberto.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, por ter me dado o alicerce espiritual, ser fonte de luz no meu caminho, fortaleza e perseverança para enfrentar os desafios da vida e, sobretudo, concluir este trabalho.

À professora Miramar Ramos Maia Vargas, por ter me aceitado como sua orientanda, acreditando que eu seria capaz de vencer este desafio; bem assim, pela sua dedicação, disponibilidade e profissionalismo com que sempre me distinguiu ao longo do curso.

Às professoras Gardênia Abbad e Helena Tonet por terem aceitado participar da minha banca, bem como pelas inúmeras contribuições ao meu trabalho.

Ao Professor Tomás de Aquino Guimarães, pela sua luta incansável à frente da coordenação da Pós-graduação em Gestão Social e Trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Gestão Social e Trabalho, por terem sido mediadores atuantes na minha aprendizagem.

Ao Professor Lúcio Teles, da Faculdade de Educação, pelo incentivo ao meu trabalho de pesquisa.

Aos amigos: Rosana Hoffman, Vinicius Correa, Geraldo Torrecillas que acompanharam toda a minha trajetória no Mestrado, compartilhando alegrias, conquistas e momentos memoráveis que serão sempre lembrados.

Agradeço, também, aos demais colegas do Mestrado, por enriquecedores debates e discussões, “momentos pêndulos” ao longo das aulas e pelo companheirismo, especialmente quando estivemos juntos na École des Hautes Études Commerciales, em Montreal.

Ao Professor Bernardo Kipnis por ter autorizado esta pesquisa no CEAD/UnB e ter aceito participar como um dos membros da minha Banca.

À equipe do CEAD pelo prestimoso apoio recebido e aos participantes da pesquisa, que gentilmente se dispuseram a fornecer dados valiosos e necessários à consecução deste estudo, relatando suas percepções acerca do fenômeno pesquisado.

Aos funcionários da Universidade de Brasília - João, Sonária e Luciana - pelo auxílio na solução das questões administrativas.

Ao Professor Fábio Iglesias pelo suporte na análise estatística dos dados da pesquisa. Poder contar com a sua competente consultoria foi crucial, além de sua admirável paciência e bom-humor para com os "não iniciados".

À Amanda Moura Walter por gentilmente ter cedido o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância” utilizado nesta pesquisa.

Ao diretor do SENAI Taguatinga, João Guilherme, e ao coordenador Janes Berilli, pela oportunidade de realização deste Mestrado, bem como aos demais colegas de trabalho pelo incentivo e apoio, em especial ao Carlos Boaventura, Cirano Rosa, e Marcos Antônio da Silva por suas palavras de estímulo.

Aos colegas do curso de Direito da Facitec: Franciane, Jacy, Gilvane, Marcos Lopes, Peterson, Moacyr e Marcelo, pelas palavras de ânimo para superar os desafios na reta final.

*“De tudo ficaram três coisas: a certeza
De quem estava sempre começando,
A certeza de que era preciso continuar e
A certeza de que seria interrompido
Antes de terminar.*

*Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro”.*

Fernando Sabino

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral de pesquisa investigar os fatores que influenciam a evasão de alunos em cursos a distância. Para atender a esse objetivo geral foram delineados cinco estudos que caracterizam os objetivos específicos da pesquisa: **Estudo 1** - Revalidar o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”; **Estudo 2** - Investigar o relacionamento entre: a) as características demográficas dos alunos e o perfil de estudo; b) as características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”; **Estudo 3** - Investigar o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico; **Estudo 4** – Analisar os motivos de desistência relatados por alunos que estudaram a distância; **Estudo 5** – Analisar a cronologia da evasão em um curso a distância. Os sujeitos foram 1113 alunos desistentes dos Cursos de Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial, oferecidos pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília. Foi utilizado o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”. Os dados foram coletados por meio eletrônico, postal e por telefone. Com os dados da parte quantitativa foram feitas análises estatísticas descritivas e inferenciais. Com os dados da parte qualitativa foi feita análise de conteúdo. Os resultados do **Estudo 1** revelaram que o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, construído e validado originalmente por Moura-Walter (2006), possui uma boa estrutura empírica e se constitui em ferramenta bastante útil para pesquisar variáveis comportamentais e atitudinais dos alunos que estudam a distância. Os resultados do **Estudo 2** encontraram associação significativa entre a variável “gênero” e a realização de cursos simultâneos; entre domínio da tecnologia e as variáveis “estado civil” e “faixa etária”. Foi encontrada também associação significativa entre a variável “tempo de serviço” e o Fator 1; e entre a variável “faixa etária” e os Fatores 1 e 3 do instrumento. Não foram encontradas associações significativas entre as variáveis demográficas e o Fator 3 do instrumento. No **Estudo 3**, as estatísticas descritivas associando as variáveis demográficas dos alunos com o seu desempenho acadêmico, produziram resultados que reforçam relatos encontrados na literatura. No **Estudo 4**, a análise de conteúdo apontou que os motivos da desistência dos cursos poderiam ser agrupados em cinco categorias: Fatores Situacionais; Falta de Apoio Acadêmico; Problemas com a Tecnologia; Falta de Apoio Administrativo e Sobrecarga de Trabalho. Todas as categorias reforçando resultados encontrados na literatura sobre evasão em EaD. Os resultados do **Estudo 5** apontaram que um grande percentual de alunos desistiu nos três primeiros módulos do Curso. Esse resultado consolida os comentários de vários pesquisadores sobre a importância de um monitoramento contínuo dos alunos que estudam a distância.

Palavras-chave: Evasão - Educação a Distância - Comportamentos e Atitudes de Alunos em Relação a Cursos a Distância - Fatores influenciadores da Evasão.

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate the factors that influence the evasion of students in distance learning courses. To take care of to this general objective five studies had been delineated that characterize the specific objectives of the research: **Study 1** – To revalidate the instrument “Behaviors and Attitudes of the Student in Relation to Distance Learning Courses”; **Study 2** – To investigate the relationship between: a) the demographic characteristics of the students and the profile of study; b) the demographic characteristics of the students and the factors of the instrument “Behaviors and Attitudes of the Students in Distance Learning Courses”; **Study 3** – To investigate the relationship between the demographic characteristics of the students and the academic performance; **Study 4** – To analyze the reasons of desistance told by students who had studied in distance learning courses; **Study 5** – To analyze the chronology of the evasion in a distance learning course. The subjects had been 1.113 desisting students of the Specialization Courses “Scholar Sports” and “Official Documents Writing”, offered by the Center of Distance Education of the University of Brasilia. It was used the instrument “Behaviors and Attitudes of the Student in Distance Learning Courses”. The data had been collected by postal, electronic and telephonic devices. With the quantitative data descriptive and inferential statistical analyses had been made. With the data of the qualitative part content analysis were made. The results of study 1 had disclosed that the instrument “Behaviors and Attitudes of the Student in Distance Learning Courses”, constructed and validated originally by Moura-Walter (2006), possesses a good empirical structure and is a sufficiently useful tool to search behavioral and attitudinal variables of the individuals who study in distance courses. The results of **Study 2** had found significant association between the variable “gender” and the accomplishment of simultaneous courses; between domain of the technology and the variable “marital status” and “age band”. Association was also found significant between the variable “years of service” and Factor 1; and between the variable “age band” and Factors 1 and 3 of the instrument. Significant associations between the demographic variable and Factor 3 of the instrument had not been found. In **Study 3**, the descriptive statistical that associate the demographic variable of the pupils with its academic performance had produced results that strengthen cases found in literature. In **Study 4**, the content analysis pointed that the reasons of desistance of the courses could be grouped in five categories: Situational factors; Lack of Academic Support; Problems with the Technology; Lack of Administrative Support and Overload of Work. All the found categories strengthening results found in literature on evasion in Distance Education. The results of **Study 5** had pointed that a great percentage of students gave up in the three first modules of the course. This result consolidates the commentaries of some researchers on the importance of a continuous monitoring of students who study in distance learning courses.

Keywords: Evasion - Distance Learning Courses - Distance Education - Behaviors and Attitudes of Students in Distance Learning Courses.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | Estrutura da Dissertação | 21 |
| Figura 2 | Modos de Interação em Educação a Distância | 44 |
| Figura 3 | Processos de Convergência Intelectual | 45 |
| Figura 4 | Representação de Sala de Aula Convencional | 48 |
| Figura 5 | Ensino a Distância por Correspondência (+D+S) | 48 |
| Figura 6 | Ensino a Distância por Rádio (-D +S) | 48 |
| Figura 7 | Ensino a Distância por Instrução Programada (+S -D) | 49 |
| Figura 8 | Ensino a Distância Assistido por Computador (+S +D) | 49 |
| Figura 9 | Ensino a Distância com Tutoria (+D -S) | 49 |
| Figura 10 | Ensino a Distância por Livro-texto (-D - S) | 49 |
| Figura 11 | Ensino a Distância por Correspondência (+D +S) | 50 |
| Figura 12 | Ensino a Distância pelo Rádio (-D +S) | 50 |
| Figura 13 | Ensino a Distância através da Instrução Programada (+S -D) | 50 |
| Figura 14 | Ensino a Distância Assistido por Computador (+S +D) | 50 |
| Figura 15 | Ensino a Distância com Tutoria (+D -S) | 51 |
| Figura 16 | Ensino a Distância por Livro-texto (-D -S) | 51 |
| Figura 17 | Elementos de Cursos on-line de Alta Qualidade | 71 |
| Figura 18 | Organograma do CEAD | 78 |
| Figura 19 | Página do CEAD/UnB | 79 |
| Figura 20 | Organização do Conteúdo do Curso de Especialização em Esporte Escolar | 82 |
| Figura 21 | Tela Inicial do Curso de Especialização em Esporte Escolar | 90 |
| Figura 22 | Organização do Conteúdo do Curso de Redação Oficial | 94 |
| Figura 23 | Tela Inicial do Curso de Redação Oficial | 96 |
| Figura 24 | Retrato das Principais Características Demográficas dos Cursos | 100 |
| Figura 25 | Fontes dos Dados Pesquisados | 107 |
| Figura 26 | Formação do Banco de Dados | 130 |
| Figura 27 | Mapa das Regiões | 132 |
| Figura 28 | Variáveis Demográficas <i>versus</i> Variável “Persistência” | 134 |
| Figura 29 | Acompanhamento da Evasão por Tempo e Módulo | 150 |

LISTAS DE GRÁFICOS

| | | | |
|---------|----|--|-----|
| Gráfico | 1 | Quantitativo de Alunos das Instituições Autorizadas de EAD (2005-2006) | 54 |
| Gráfico | 2 | Quantitativo de Instituições Autorizadas (2005-2006) | 55 |
| Gráfico | 3 | Taxas de Evasão nas Instituições de Ensino | 56 |
| Gráfico | 4 | Curso de Especialização em Esporte Escolar (1ª Oferta) | 86 |
| Gráfico | 5 | Curso de Especialização em Esporte Escolar (2ª Oferta) | 86 |
| Gráfico | 6 | Curso de Especialização em Esporte Escolar (3ª Oferta) | 87 |
| Gráfico | 7 | Curso de Redação Oficial | 94 |
| Gráfico | 8 | Motivos de Devolução das Correspondências | 103 |
| Gráfico | 9 | Gráfico de Sedimentação | 111 |
| Gráfico | 10 | Experiência e Outras Informações | 123 |
| Gráfico | 11 | Domínio de Recursos Tecnológicos | 124 |
| Gráfico | 12 | Local de Estudo | 125 |
| Gráfico | 13 | Linha do Tempo da Evasão da 1ª Oferta | 147 |
| Gráfico | 14 | Linha do Tempo da Evasão da 2ª Oferta | 148 |
| Gráfico | 15 | Linha do Tempo da Evasão da 3ª Oferta | 149 |
| Gráfico | 16 | Linha do Tempo das Três Ofertas por Bimestre | 149 |
| Gráfico | 17 | Linha do Tempo das Três Ofertas por Semestre | 150 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Experiências de Educação a Distância no Brasil | 25 |
| Quadro 2 | Definições de Educação a Distância | 27 |
| Quadro 3 | Gerações da Educação a Distância | 29 |
| Quadro 4 | As Tecnologias e suas Características..... | 36 |
| Quadro 5 | Características dos Ambientes Informatizados de Aprendizagem | 38 |
| Quadro 6 | Fatores de Entrada | 43 |
| Quadro 7 | Pilares de Qualidades | 46 |
| Quadro 8 | Definição de Evasão e Amplitude do Conceito | 52 |
| Quadro 9 | Revisão de Pesquisas em Evasão Realizada por Moura-Walter (2006) | 62 |
| Quadro 10 | Revisão de Literatura de Cookson (1990) | 64 |
| Quadro 11 | Revisão de Literatura de Parker (2003) | 66 |
| Quadro 12 | Características da Aprendizagem de Adultos | 72 |
| Quadro 13 | Comparativo dos Modelos Pedagógico e Andragógico | 73 |
| Quadro 14 | Atores e Responsabilidades – Parceiro | 83 |
| Quadro 15 | Atores e Responsabilidades – CEAD | 84 |
| Quadro 16 | Objetivo Analisado e Sugerido | 92 |
| Quadro 17 | Instrumentos de Medida e Roteiros Utilizados | 101 |
| Quadro 18 | Relação entre o Fator 1 e a Revisão de Literatura | 119 |
| Quadro 19 | Relação entre o Fator 2 e a Revisão de Literatura | 120 |
| Quadro 20 | Relação entre o Fator 3 e a Revisão de Literatura | 121 |
| Quadro 21 | Fatores Situacionais | 137 |
| Quadro 22 | Falta de Apoio Acadêmico | 139 |
| Quadro 23 | Problemas com a Tecnologia | 141 |
| Quadro 24 | Falta de Apoio Administrativo | 143 |
| Quadro 25 | Sobrecarga de Trabalho | 145 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabela 1 | Ofertas e Períodos | 85 |
| Tabela 2 | Ofertas e Situação | 85 |
| Tabela 3 | Situação Geral das Três Ofertas | 87 |
| Tabela 4 | Características Demográficas | 98 |
| Tabela 5 | Características Demográficas | 99 |
| Tabela 6 | Valores Próprios e Variância Total Explicada | 111 |
| Tabela 7 | Valores Próprios e Variância Total Explicada | 111 |
| Tabela 8 | Estrutura Empírica do Instrumento | 113 |
| Tabela 9 | Estrutura Empírica do Fator 1 | 114 |
| Tabela 10 | Estrutura Empírica do Fator 2 | 114 |
| Tabela 11 | Estrutura Empírica do Fator 3 | 115 |
| Tabela 12 | Correlação entre Variáveis e Fatores Encontrados | 116 |
| Tabela 13 | Comparação entre as Estruturas Empíricas das Validações do Instrumento | 117 |
| Tabela 14 | Freqüências das Respostas Curso Simultâneo em Função do Gênero | 126 |
| Tabela 15 | Freqüências das Respostas sobre Uso de e-mail em Função do Estado Civil | 127 |
| Tabela 16 | Freqüências das Respostas sobre Uso de Chats em Função da Faixa Etária | 127 |
| Tabela 17 | Freqüências das Respostas sobre Uso de Fórum em Função da Faixa Etária | 127 |
| Tabela 18 | Escores dos Fatores em Função do Tempo de Serviço | 128 |
| Tabela 19 | Escores dos Fatores em Função da Faixa Etária | 128 |
| Tabela 20 | Escores dos Fatores em Função do Estado Civil | 129 |
| Tabela 21 | Escores dos Fatores em Função do Gênero | 129 |
| Tabela 22 | Gênero e Persistência | 131 |
| Tabela 23 | Gênero e Período de Desistência | 132 |
| Tabela 24 | Região Geográfica e Desempenho | 133 |
| Tabela 25 | Faixa Etária e Desempenho | 133 |
| Tabela 26 | Modelo de Regressão | 135 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 16 |
| Capítulo 1 – Revisão de Literatura | 22 |
| 1.1 Bases Conceituais da Educação a Distância | 22 |
| 1.1.1 A Evolução da EaD | 22 |
| 1.1.2 Definições e Conceitos da Educação a Distância | 27 |
| 1.1.3 Características da EaD | 28 |
| 1.2 A Legislação Brasileira de Educação a Distância | 30 |
| 1.3. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação | 32 |
| 1.4 Ambientes de Aprendizagem e as NTICs | 37 |
| 1.5 Evasão em Educação a Distância | 51 |
| 1.5.1 Definições de Evasão | 51 |
| 1.5.2 Conceitos de Evasão | 53 |
| 1.5.3 Situação Atual da Evasão em Educação a Distância no Brasil | 54 |
| 1.5.4 Pesquisas sobre Evasão em Cursos a Distância | 56 |
| 1.6 Educação de Adultos | 71 |
| Capítulo 2 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa | 76 |
| 2.1 Tipo de Pesquisa | 76 |
| 2.1.1 Pesquisa Quantitativa | 77 |
| 2.1.2 Pesquisa Qualitativa | 77 |
| 2.2 Contexto da Pesquisa | 78 |
| 2.2.1 Instituição de Ensino Pesquisada | 78 |
| 2.2.2 Características do Curso Especialização em Esporte Escolar | 80 |
| 2.2.2.1 Análise do Material Didático do Curso | 88 |
| 2.2.3 Características do Curso de Redação Oficial | 93 |
| 2.2.2.1 Análise do Material Didático do Curso | 95 |
| 2.3 Participantes da Pesquisa | 97 |
| 2.3.1 Curso de Especialização em Esporte Escolar | 98 |
| 2.3.2 Curso de Redação Oficial | 99 |
| 2.4 Instrumento de Pesquisa | 100 |
| 2.5 Procedimentos de Coleta de Dados | 102 |
| 2.5.1 Coleta de Dados para os Estudos 1, 2 e 4 | 102 |

| | |
|--|------------|
| 2.5.2 Coleta de Dados para os Estudos 3 e 5 | 104 |
| 2.6. Procedimentos de Análise de Dados | 104 |
| 2.6.1 Análise de Dados para os Estudos 1, 2, 3 e 5 | 104 |
| 2.6.2 Análise de Dados para os Estudos 4 | 104 |
| Capítulo 3 – Resultados e Discussão | 106 |
| 3.1 Validação do Instrumento de Pesquisa | 108 |
| 3.1.1 Análise Preliminar do Banco de Dados | 109 |
| 3.1.2 Análise Fatoriais e de Confiabilidade | 109 |
| 3.1.3 Discussão dos Resultados da Validação do Instrumento | 116 |
| 3.2 Análise das Características Demográficas com o Perfil de Estudo e Fatores do Instrumento | 121 |
| 3.2.1 Análise Descritiva do Perfil de Estudo dos Alunos | 122 |
| 3.2.2 Relação entre as Características Demográficas e o Perfil de Estudo dos Alunos .. | 126 |
| 3.2.3 Relação entre as Características Demográficas e os Fatores do Instrumento | 127 |
| 3.3 Relação entre Características Demográficas e Desempenho Acadêmico | 129 |
| 3.3.1 Descrição do Banco de Dados | 130 |
| 3.3.2 Relação entre Gênero e Persistência | 131 |
| 3.3.2.2 Relação entre Gênero e Período de Desistência | 132 |
| 3.3.2.3 Relação entre Região Geográfica e Desempenho Acadêmico | 132 |
| 3.3.2.4 Relação entre Faixa Etária e Desempenho Acadêmico | 133 |
| 3.3.2.5 Modelo de Regressão Logística | 134 |
| 3.4 Análise dos Motivos de Desistência – Estudo 4 | 135 |
| 3.4.1 A Construção das Categorias | 135 |
| 3.4.2 Resultados da Análise de Conteúdo | 136 |
| 3.5 Cronologia da Evasão – Estudo 5 | 147 |
| 3.5.1 Evasão na 1ª Oferta | 147 |
| 3.5.2 Evasão na 2ª Oferta | 148 |
| 3.5.3 Evasão na 3ª Oferta | 148 |
| 3.5.4 Linha do Tempo da Evasão | 149 |
| Conclusões | 152 |
| Referências | 157 |
| Anexos | 164 |

Introdução

A humanidade está vivendo num mundo envolvido em profundas alterações estruturais, onde termos como transitoriedade, novidade e diversidade adquiriram relevância significativa nas últimas décadas. Nesse processo de mudança se insere a Sociedade da Informação.

Vargas (2003) lembra que há um consenso entre historiadores, sociólogos e outros estudiosos de várias áreas do conhecimento que a humanidade passa por "picos de mudança" que a impulsionam para novos estágios evolutivos que acabam por abalar as estruturas vigentes, dando início à construção de um novo período na história da humanidade.

Toffler e Toffler (1994) preferiram designar esses "picos de mudança" que ocorrem na história da sociedade humana como uma sucessão de ondas de mudança. A primeira onda foi a revolução agrícola, seguida pela revolução industrial, nascida na Inglaterra e, finalmente, a terceira onda que começa em torno de 1950, cujo vértice a humanidade vive agora. Essas mudanças alteraram profundamente as estruturas política, econômica, social e cultural dos povos.

As tendências de mudanças provocadas por essas ondas refletem sobre todos os indivíduos no planeta. Autores como Silva (2003) interpretam que cada uma dessas "ondas" significam, na verdade, uma mudança de época. Em concordância com Toffler e Toffler (1994), o autor aponta que houve uma mudança de época no período em que o homem migrou do campo para a cidade, saindo de um modelo de sociedade agrária para um modelo de sociedade industrial e, mais recentemente, na passagem do modelo de sociedade industrial para o da sociedade da informação. Sob esta premissa, as atuais mudanças porque passa a humanidade não são inerentes à época industrial, mas sim à uma nova época emergente.

Silva esclarece que as épocas históricas não são eternas. Em um determinado momento, certas condições históricas, o sistema de idéias, o sistema de técnicas e a institucionalidade dominantes são questionados por causa das conseqüências negativas que provocam. Isto faz com que a "época dominante" comece a enfrentar uma crise de legitimidade, iniciando o seu processo de queda e dando condições para a origem de uma nova época.

Silva assinala que os efeitos de três revoluções – tecnológica, econômica e sócio cultural – estão criando um novo mundo e, assim, nenhuma instituição ou indivíduo fica imune a este processo de mudança.

Na Educação, os reflexos dessa nova época que surge também são grandes. A revolução da informação provocou uma transformação nunca vista na história da humanidade. Vargas (2003) assinala que foi neste contexto de mudança que o processo de ensino-aprendizagem começou a ser repensado. A Educação a Distância (EAD), associada às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), criou diferentes ambientes de aprendizagem.

Brunner (2004) fala sobre os condicionantes tecnológicos da mudança educativa. Segundo o autor, a educação vive um tempo revolucionário marcado por esperanças e incertezas. Isso se deve à aproximação entre a Educação e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Desse encontro, fluiu uma grande onda de mudanças que provocaram o surgimento de novos conceitos, iniciativas, políticas e práticas, associações e organismos, artigos e livros. Para Brunner, as transformações que estão ocorrendo no meio em que se desenvolvem os sistemas educacionais são de tal envergadura que estão forçando uma redefinição de todo o processo.

De acordo com Brunner há, basicamente, duas estratégias que os países estão seguindo para adaptar a Educação às mudanças de contexto em que ela hoje se desenvolve. São estratégias destinadas a:

- Transformar a educação em um processo realizado ao longo da vida, apoiada por uma institucionalização em redes.
- Associar a Educação a Distância as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A primeira estratégia - “educação ao longo da vida” - foi discutido por Vargas e Abbad (2006) que o comparam com o conceito de “educação continuada”. O primeiro conceito possui um foco mais amplo que envolve toda a aprendizagem que acontece ao longo da vida do indivíduo, enquanto que o segundo conceito – educação continuada – estaria mais atrelado a uma preocupação com certificação, atualização e retreinamento.

A Educação a Distância associada às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação é fruto da Revolução Tecnológica. A partir da metade do século passado, a antiga modalidade de ensino-aprendizagem a distância ganhou uma diferente configuração com a chegada das novas tecnologias.

Delors (2003) também fala das mudanças na Educação trazidas por uma nova era, ao mencionar o que chama de utopia: uma sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. Segundo o autor, seriam essas as três funções relevantes no processo educativo. A Educação, em função do desenvolvimento da sociedade da informação, deve permitir que todos os indivíduos possam acessar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar o grande volume de informações disponibilizado.

Hanna (2003) explica porque a Educação a Distância está assumindo um papel estratégico no sistema educativo. A demanda por aprendizagem em todo o planeta está aumentando na medida em que as economias dos países estão cada vez mais baseadas no conhecimento e o ritmo da mudança tecnológica continua acelerado. As populações em muitas áreas do mundo estão pressionando as instituições de ensino a responderem com novas e criativas formas de aprendizagem. Em todos os países, a aprendizagem contínua está se tornando essencial na medida em que antigos postos de trabalho são extintos e novos são criados. O acesso à Educação em qualquer lugar e a qualquer hora, para qualquer idade e em diferentes formatos, é crítico para o bem-estar dos indivíduos e da coletividade.

Além disso, continua Hanna (2003), a democratização também requer uma população com um nível educacional mais elevado, fortalecendo as pressões sobre os governos para dar oportunidades de educação para todos. Assim, o acesso à Educação em todos os níveis e contextos tem sido mais importante do que nunca, e não seria exagero dizer que se trata de um elemento estratégico dentro das sociedades e economias globais.

Apesar do uso da Educação a Distância associada às NTIC ser uma proposta de ampliação e democratização da educação, essa modalidade de ensino-aprendizagem ainda passa por um período de “aculturação”. Ensinar e estudar a distância não são tarefas fáceis e ambos – professor e aluno – precisam passar por uma mudança cultural. Além desses dois

atores, esta mudança cultural atinge, também, as próprias instituições de ensino que se mostram ainda hesitantes em migrar para um novo tempo.

Essa mudança cultural (ou falta dela) tem produzido alguns insucessos com relação ao uso da Educação a Distância e das NTIC. Segundo Peters (2003), é importante reconhecer e admitir que a mudança de ensino e aprendizagem oral para um sistema mediado tecnicamente representa um rompimento com a tradição acadêmica. Isto provoca inquietude e certa insegurança tanto nos professores quanto nos alunos e, portanto, exige novos comportamentos de ensino e aprendizagem.

Um outro fator que tem contribuído para esses insucessos é a alta taxa de evasão registrada nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Há um consenso entre vários autores de que a evasão é um fenômeno multidimensional e que ainda precisa ser mais bem explorado. Saber quais os motivos que levam os alunos a não completarem o curso pode fornecer subsídios importantes para as instituições de ensino, que passariam a fazer um trabalho preventivo para reduzir os níveis de evasão.

Parker (2003) afirma a necessidade das instituições de ensino ser capazes de predizerem com certa precisão, o potencial de persistência dos alunos que se matriculam em cursos a distância. Muitas instituições recebem apoio financeiro do governo baseado no número de alunos atendidos pelos programas, o que torna a questão da evasão particularmente importante. Se a taxa de conclusão dos alunos for aumentada, o orçamento recebido para a oferta de novos cursos poderá ser melhorado. Isso é válido também para o Brasil.

A produção científica que trata da evasão em cursos a distância ainda é escassa tanto na literatura nacional como estrangeira. Esta escassez pode ser justificada em função do pouco lastro histórico que a Educação a Distância apresenta dentro dessa nova perspectiva tecnológica. Há indícios de que uma série de fatores pode dar origem a não conclusão de cursos a distância, entre eles os relacionados à vida pessoal e profissional do aluno; às características do desenho instrucional do curso; sistema de tutoria; falta de suporte administrativo e outros.

Apesar das várias pesquisas encontradas na literatura, elas ainda são em número insuficiente para serem consideradas conclusivas. A temática é nova e, por conseqüência,

houve pouco tempo para uma consolidação do conhecimento na área. Dessa forma, novas pesquisas sobre as causas da evasão em cursos a distância mostram-se relevantes, pois podem contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno.

Dada a importância que o tema “evasão” assume hoje no cenário da Educação a Distância, tanto no Brasil como no exterior, e em razão da pouca produção científica observada, esta dissertação buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais os fatores que influenciam a evasão nos cursos a distância?**

Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral de pesquisa “investigar os fatores que influenciam a evasão de alunos em cursos a distância”. Para se alcançar esse objetivo geral, cinco estudos foram desenvolvidos com os seguintes objetivos específicos:

- **Estudo 1** - Revalidar o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”.
- **Estudo 2** - Investigar o relacionamento entre: a) as características demográficas dos alunos e o perfil de estudo; b) as características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”.
- **Estudo 3** - Investigar o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico.
- **Estudo 4** – Analisar os motivos de desistência relatados por alunos que estudaram a distância.
- **Estudo 5** – Analisar a cronologia da evasão em um curso a distância.

A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro apresenta uma revisão de literatura que fornece a fundamentação teórica do trabalho. O segundo descreve os aspectos metodológicos da pesquisa. Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos no terceiro capítulo. Encerram o trabalho, a conclusão e uma agenda de pesquisa. A Figura 1 ilustra a estrutura de apresentação do trabalho:

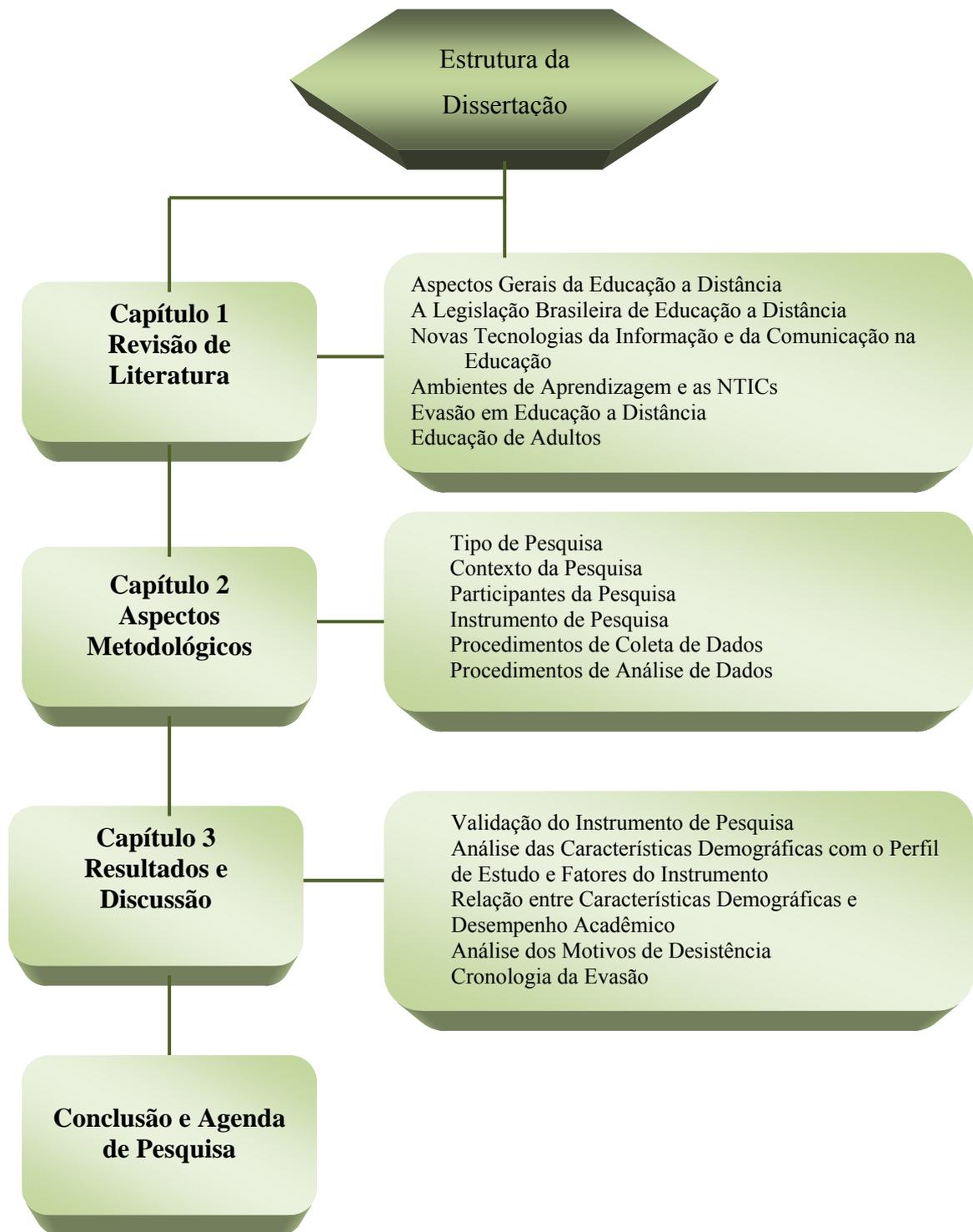


Figura 1 - Estrutura da Dissertação

Capítulo 1 - Revisão de Literatura

Este Capítulo faz uma revisão de literatura que abrange os aspectos gerais dessa modalidade de ensino-aprendizagem e apresenta uma produção científica nacional e internacional com foco no estudo do fenômeno da evasão.

1.1 Bases Conceituais da Educação a Distância

1.1.1 – A Evolução da EaD

Não há um consenso entre os vários autores sobre um período exato em que a Educação a Distância começou. Alguns autores reportam sua origem à Antiguidade. Saraiva (1996) fala que, primeiro na Grécia e depois em Roma, havia um sistema de correios que transmitia não apenas notícias, mas também informações instrucionais.

Esse epistolário greco-romano se manifestaria, mais tarde, na edição das famosas epístolas do Apóstolo Paulo, que teria usado a modalidade de EAD para transmitir ensinamentos aos povos distantes, no período do Cristianismo nascente.

Outros autores, todavia, associam a origem da EAD a um período mais recente da história. Fonseca (1999), por exemplo, associa o início da EAD ao final do século XVIII, com amplo desenvolvimento a partir da metade do século XIX, sendo o seu processo de evolução possibilitado por exigências crescentes no domínio socioeconômico. Segundo o autor, isto se deu pela necessidade de adaptação às constantes mutações do mundo em todos os setores e ao crescimento das faixas populacionais à margem dos sistemas formais de ensino.

Dentro da evolução da comunicação baseada na escrita, Moore e Kearsley (1996) destacam que o estudo por correspondência se tornou mais comum com o desenvolvimento de serviços de correios baratos e confiáveis. Um exemplo disso foi a criação na Inglaterra, em 1840, do *Penny Post*, que entregava uma carta ao preço de um *penny* (o menor valor da moeda inglesa). A expansão dos serviços de correios e a facilidade crescente de impressão de material escrito, a um custo cada vez menor, contribuíram para a disseminação do estudo por correspondência em várias partes do mundo.

Alguns marcos históricos da evolução da Educação a Distância em vários países são:

- Em 1882, conforme relatos de Souza (2000), foi criada uma divisão de extensão para entregar cursos universitários pelos correios, marcando o início dos programas universitários de EAD nos Estados Unidos.
- O reconhecimento acadêmico da Educação a Distância ocorreu em 1883, segundo Souza (2000), quando o Estado de Nova Iorque autorizou o Instituto Chautauqua a conceder diplomas por intermédio desta metodologia.
- Na África do Sul foi criada, em 1916, a University of South Africa (UNISA) que tem, até hoje, um enorme prestígio devido ao seu pioneirismo com relação ao uso da Educação a Distância. De acordo com Souza (2000), a UNISA inspirou o Reino Unido da Inglaterra na criação da Open University.
- Bunker (2003) narra que, em 1938, na cidade de Vitória, Canadá, realizou-se a Primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência. O evento teria sido inspirado pelos pedagogos visionários que usavam a educação por correspondência para atender aos alunos distantes.
- A designação de Educação a Distância popularizou-se a partir de 1982, quando o Conselho Internacional para o Ensino por Correspondência alterou o seu nome para Conselho Internacional para a Educação a Distância – ICDE. Para Souza (2000), a criação do ICDE tornou mais evidente a amplitude dessa modalidade de ensino-aprendizagem, possibilitando a participação e trocas de conhecimentos em torno do tema.
- Em 1969 foi criada a Open University do Reino Unido. Segundo Souza (2000), é o modelo mais bem sucedido do mundo e que tem se destacado até os dias atuais. Contou com o apoio da BBC de Londres, provocando uma explosão de interesse em várias partes do mundo, servindo de modelo para a criação de outras universidades abertas.

No Brasil, segundo Niskier (2000), desde a Fundação Rádio Sociedade em 1923, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, muitas experiências foram iniciadas e registraram um relativo sucesso. Elas representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos.

No passado, afirma Niskier (2000), a EAD encontrou muita resistência. Muitos a consideravam uma ameaça ao que já estava consagrado, apesar de não ferir os princípios educacionais. Entretanto, este aspecto mudou significativamente nos dias atuais e a aceitação governamental, acadêmica e da sociedade convergiu para o debate e a criação de leis que estabeleceram normas para a modalidade de Educação a Distância em nosso país.

Para Behler e Ruther (2000), em relação à EAD, houve uma “brasilização da Educação a Distância” no país, pela diversificação e característica de cada projeto para se adequar a realidade educacional atendida. As autoras fizeram uma revisão das experiências de EAD ocorridas no Brasil. Uma síntese desse trabalho é mostrada no Quadro 1, apresentado a seguir:

| Ano | Projeto | Descrição e objetivos |
|------|---|---|
| 1923 | Fundação da Rádio Sociedade | No Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, como o marco inicial da EAD no Brasil. Responsável pela transmissão na época de programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário |
| 1941 | Instituto Universal Brasileiro | Dedicado à formação profissional de nível elementar e médio, utilizando material impresso. |
| 1959 | MEB (Movimento de Educação de Base) | A Diocese de Natal no Rio Grande do Norte criou escolas radiofônicas que deram origem ao MEB. Seu foco era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sofreu duro golpe devido a ação do governo pós 1964. |
| 1969 | Sistema Maranhense de Televisão Educativa (TVE) | Em apoio ao trabalho de orientadores de aprendizagem, nos estudos de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental, utilizando programas de televisão e material impresso. |
| 1970 | Projeto Minerva | Oferecia cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM e pela Fundação Padre Anchieta. Implementado durante período conhecido como "o milagre brasileiro", o foco era educar a mão de obra. |
| 1973 | Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) | Experimento educacional do Rio Grande do Norte, para capacitação de professores com nível primário completo e incompleto. Apresentava-se no formato de telenovela e atendia as quatro primeiras séries do primeiro grau. |
| 1974 | Televisão Educativa do Ceará (TVE/CE) | Vinculada a Fundação Educacional do Ceará, para auxiliar o ensino de 1º e 2º graus, transmitir cursos especiais e de extensão cultural. |
| 1978 | Telecurso 2º grau | Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho lançaram o Telecurso 2º. Grau, que até hoje está no ar, utilizando programas de TV e material impresso vendido em bancas de jornal, para preparar os alunos para o exame supletivo em 1995 foi lançado o Telecurso 2000, nos mesmos moldes. |
| 1979 | PAF MOBREAL Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização | Teleeducação para aquisição das técnicas de e leitura e escrita, atuou em seis unidades da Federação: São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Ceará, Paraná e Rio de Janeiro. E chegou a alfabetizar cinco milhões de brasileiros. Foi extinta no governo Collor e absorvida pela Fundação Educar. |
| 1991 | Um Salto para o Futuro | Em parceria do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação e da Fundação Roquette Pinto, tendo como público alvo os professores. Este programa vem crescendo e aprimorando o atendimento aos professores, aumentando o número de telepostos organizados pelas Secretarias de Educação dos Estados. |

Quadro 1 - Experiências de Educação a Distância no Brasil

Fonte: Behler e Ruther (2000, p. 289-306)

Fazendo-se um breve panorama da EAD nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, destaca-se o relato apresentado por Stein (2000) onde afirma que a Universidade de Brasília (UnB), desde 1979, se propôs a atuar no ensino a distância. A iniciativa culminou, em 1981, na criação do Serviço de Ensino à Distância (SED), com o objetivo de preparar e oferecer à comunidade cursos de extensão na modalidade a distância, por fascículos e jornais. A UnB teria sido, portanto, uma pioneira dessa modalidade de ensino no País.

Outro relato que se destaca é o trabalho realizado por Schwarz (1998) que aponta as seguintes experiências de EAD em universidades brasileiras:

- Universidade de São Paulo (USP) - Iniciou experiências com a EAD em 1988. Destaca-se a criação da Escola do Futuro, um laboratório interdisciplinar de pesquisa que tem como meta a investigação das tecnologias emergentes de comunicação e suas aplicações educacionais.
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - A primeira experiência foi iniciada em 1995 e contou com a estruturação do Laboratório de Ensino a Distância (LED), no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, onde os cursos foram customizados para permitir atender às necessidades de diversas clientelas.
- Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) - Contou com o apoio da UNESCO e da Télé-Université de Québec/Teluq, Canadá, para a implantação, em 1995, de um curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, 1^a a 4^a série, para professores da rede pública do estado do Mato Grosso.

Indubitavelmente, a Educação a Distância demonstra uma evolução tanto quantitativa quanto qualitativa no cenário internacional e, seguindo a mesma tendência, também no nível nacional. Hoje ela desfruta de maior credibilidade e teve seu *status* elevado, sendo reconhecida como uma modalidade de ensino-aprendizagem que pode ser tão boa e eficaz quanto a modalidade presencial.

As experiências brasileiras de sucesso têm contribuído para quebrar as resistências antes existentes. Isto se deve, também, à regulamentação específica vigente que acaba refletindo nos indicadores que registram cada vez mais adesões de instituições públicas, acadêmicas e privadas.

1.1.2 - Definições e Conceitos da Educação a Distância

Há várias definições e conceitos presentes na literatura de Educação a Distância. Com relação às definições, alguns exemplos são mostrados no Quadro 2:

| Autor | Definição de Educação a Distância |
|--|---|
| Holmberg (1977) | O termo educação a distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial |
| Peters (1983) | É um método racionalizado de prover conhecimento - tomando-se por base a definição do trabalho - o qual, como resultado da aplicação de princípios da organização industrial, bem como do uso extensivo da tecnologia, facilita a reprodução da atividade de ensino em grande escala, permitindo que um número grande de alunos participe, simultaneamente, de estudos universitários, independentemente de seus locais de trabalho e residência. |
| Moore e Kearsley (1996) | É uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em diferentes lugares de onde se encontra o professor, o que requer técnicas especiais de desenho de curso, de tecnologias instrucionais, de métodos de comunicação eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos administrativos e organizacionais especiais. |
| Decreto 2494 (10/02/1998) | É uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. |

Quadro 2 - Definições de Educação a Distância

Para Vargas (2003), são muitas as definições encontradas na literatura para descrever o processo de ensino e aprendizagem feito fora das paredes de uma sala de aula tradicional. Porém, afirma a autora, a maioria dessas definições confunde definição com explicação, o que leva a formulação de enunciados de conteúdos excessivamente extensos.

Buscando uma solução para o problema, a autora se preocupou em construir uma definição baseada nos princípios da clareza e da objetividade, evitando incorrer no erro filosófico de confundir a definição de um conceito com a sua explicação. Assim, Vargas (2003, p.292) definiu Educação a Distância simplesmente como "uma modalidade de ensino/aprendizagem que rompe as barreiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores".

Quanto aos conceitos, Vargas (2003) reporta uma confusão conceitual em torno da expressão que melhor representaria o ensino-aprendizagem que ocorre fora das paredes de uma sala de aula tradicional. Assim, é observado que os autores usam diferentes termos como, por exemplo: educação a distância; ensino a distância; aprendizagem a distância e vários outros.

A autora realizou uma análise dos vários conceitos, e o termo que parece ser mais apropriado, segundo ela, seria “Educação a Distância”. Há um consenso maior de diversos autores da área em relação a este termo.

Perriault (1996 apud BELLONI, 2003) define Educação a Distância como um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem, o qual, variando em tempo e lugar, assumiram diferentes denominações como "educação por correspondência" ou "estudo por correspondência"; "estudo em casa"; "estudo independente"; "estudos externos"; "ensino a distância"; "tele-ensino"; "Educação a Distância"; "teleeducação" etc.

Laaser (1997) também afirma que Educação a Distância representaria melhor o processo de ensino-aprendizagem não presencial, afirmando que “Ensino a Distância” daria uma ênfase excessiva ao professor e “Aprendizagem a Distância”, por sua vez, focaria apenas no aluno.

1.1.3 – Características da EaD

Moore e Kearsley (1996) caracterizaram a Educação a Distância em gerações, que demonstram claramente sua evolução seguindo a tendência tecnológica. Estas gerações apresentam características próprias, conforme mostra o Quadro 3, apresentado a seguir:

| Geração | Característica |
|---------|---|
| 1º | O estudo por correspondência, no qual a principal mídia de comunicação era o material impresso enviado pelo correio. |
| 2º | Iniciada com as primeiras Universidades Abertas em 1970. Não só utilizaram instrução por correspondência, como também radiodifusão – especialmente programas distribuídos por rádio, televisão, além de fitas de áudio. |
| 3º | O principal meio de entrega de materiais era por programas gravados de televisão, radiodifusão ou fitas de vídeo, com interação através de telefone, satélite, cabo, ou linhas de ISDN (Serviço Integrado de Rede Digital). |
| 4º | Baseada em conferência e computador, com transmissão em rede e estações de trabalho de multimídias. |

Quadro 3 - Gerações da Educação a Distância

Fonte: Moore e Kearsley (1996, p. 10)

Keegan (1990 apud HOLMBERG, 2003) afirma que a descrição mais detalhada das características da Educação a Distância é dada por Keegan, que lista os critérios seguintes:

- A separação de professor e aluno ao longo do processo de aprendizagem (isto distingue de educação face-a-face, chamada também presencial).
- A influência de uma organização educacional no planejamento e preparação dos materiais didáticos e na preparação de serviços de apoio ao aluno.
- O uso de tecnologias, tais como material impresso, áudio, vídeo etc., para unir o professor ao aluno pela entrega do conteúdo.
- A comunicação de mão dupla, de forma que o aluno possa beneficiar-se de um diálogo.

Para Moore e Kearsley (1996), uma característica que marca a Educação a Distância é que alunos e professores estão separados física e temporalmente. Isto contrasta com a tradicional modalidade de ensino, onde o professor e aluno se encontram ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Se o professor e aluno não estão juntos no mesmo lugar ou juntos ao mesmo tempo, eles estão separados por uma distância. Como resultado se faz necessário introduzir um meio de comunicação artificial que entregará informação e também proverá um canal para interação entre eles.

Moore e Kearsley (1996) mencionam que outra característica que distingue a Educação a Distância de outras formas de educação é o uso de tecnologias impressa e eletrônica como forma primária de comunicação e, além desta, destacam ainda a necessidade de uma estrutura organizacional e administrativa específica.

Segundo Belloni (2003), em geral, os autores comparam a EAD pelo que não é em relação ao modelo presencial, mostrando apenas suas diferenças, destacando principalmente a distância física e a ausência da sala de aula.

Para Belloni (2003), a Educação a Distância tende a sofrer uma transformação devido às macrotendências. Ela vislumbra que, em um futuro não muito distante, ocorrerá uma “convergência de paradigmas” no campo educacional que unificará o ensino presencial e o ensino a distância. Assim, talvez muitas das características aqui apresentadas deverão ser reformuladas.

1.2 A Legislação Brasileira de Educação a Distância

No Brasil, as bases legais para a modalidade de Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É importante notar que tanto a regulamentação do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, quanto a normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004, vieram explicitar algumas matérias que ficaram fora ou apenas enunciadas na LDB.

O Artigo 30, do Decreto nº 5.622/05, dispõe sobre o credenciamento de instituições para oferta de Educação a Distância e solicitação de autorização junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância.

Para oferta de cursos a distância, dirigidos para a educação fundamental de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, o Decreto nº 5.622/05 delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da LDB, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições.

Assim, as propostas de cursos nesses níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual, responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos (Conselhos Estaduais de Educação), a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

No caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior por uma Comissão de Especialistas, na área do curso em questão, e por especialistas em Educação a Distância. O parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise.

A possibilidade de cursos de mestrado, de doutorado e de especialização a distância foi disciplinada pelo Capítulo V, do Decreto nº 5.622/05, e pela Resolução nº 01, da Câmara de Ensino Superior-CES, do Conselho Nacional de Educação-CNE, em 03 de abril de 2001.

O artigo 24 do Decreto nº 5.622/05, em face do disposto no § 1º, do artigo 80, da Lei nº 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.

No artigo 11, a Resolução nº 1, de 2001, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União. Estabelece ainda, que os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Para Lobo Neto (2000), a regulamentação da Educação a Distância, apesar do atraso, pode sinalizar a favor de uma educação de qualidade. Desse modo, o ensino a distância e o ensino presencial não podem ser vistos de forma dicotômica, ou seja, deve-se olhar para momentos e modos de um mesmo processo, que é a educação sistematizada e intencionalizada, como apoio de um projeto individual e coletivo de educar-se.

1.3. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação

O Dicionário Aurélio (1999) define tecnologia como o “conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”. Outros dicionários, como o Dicionário da Real Academia Espanhola (2006), definem tecnologia como o “conjunto dos conhecimentos próprios de um trabalho mecânico ou arte industrial”, ou também como “o conjunto dos instrumentos e dos procedimentos industriais de um determinado setor ou produto”.

A evolução cultural dos homens, segundo Pais (2005), tem sido caracterizada através de uma longa cadeia de atos técnicos, por exemplo: o domínio do fogo, cozimento dos alimentos, a agricultura, a invenção da imprensa, eletricidade, até a chegada à Internet. Pais (2005, p.93) destaca que “desde o domínio das técnicas mais rudimentares, ao falar no caráter evolutivo deve-se levar em conta o processo histórico, pois os saberes associados vão sendo pouco a pouco acumulados, transformados e adaptados”.

O autor afirma ainda que, “o encadeamento sucessivo encontrado na inovação tecnológica revela um elo fundamental entre a elaboração de conhecimento, sobretudo na incorporação das novas tecnologias nas práticas educativas”. Portanto, cada tecnologia tem sua própria evolução, envolve aspectos técnicos até os desafios de sua difusão social.

A escrita foi o marco que trouxe uma situação nova para as sociedades. Para McLuhan (1972 apud BELMIRO, 2003), hoje parece natural essa técnica que “translada o homem tribal do universo do ouvido para o da vista”, que significou uma grande revolução no processo comunicativo, pois possibilitou separar o emissor do receptor da mensagem, uma não inserção no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Nesse sentido, afirma Belmiro (2003, p.14) “a escrita fez surgir assim um dispositivo de comunicação em que as mensagens, separadas de sua fonte de emissão, são recebidas fora do contexto”. Mais tarde, a invenção da imprensa por Gutemberg, em 1455, possibilitou variadas combinações, representando um expressivo fato tecnológico para a produção e difusão da cultura, além de possibilitar as condições de transposição do saber e da aprendizagem.

Macluhan (1967) afirma que hoje, depois de mais de um século de tecnologia elétrica, o homem projeta seu sistema nervoso central num abraço global, abolindo tempo e espaço, aproximando-se, assim, da fase final das extensões do homem. O autor complementa que a simulação tecnológica da consciência, pela qual o processo criativo do conhecimento se estenderá coletiva e corporativamente a toda a sociedade humana – tal como já se fez com nossos sentidos e nossos nervos –, é potencializada através dos diversos meios e veículos.

Segundo Johnson (2001), a tecnologia costumava avançar em estágios lentos e de formas diferentes. O livro reinou soberano como o meio de comunicação de massa por vários séculos; os jornais tiveram cerca de 200 anos para inovar; o cinema levou 30 anos até abrir espaço para o rádio, seguido da televisão; por fim, chegou-se até os computadores pessoais. A cada inovação fica maior a distância entre o passado.

A história de cada tecnologia revela uma seqüência de conexões, onde cada inovação associa-se ao sintetizado pelas anteriores. Pais (2005) pondera que os diferentes estágios do desenvolvimento técnico mostram a existência de permanentes retificações, e esta evolução reflete no processo de reinvestimento de informações.

As inovações tecnológicas, voltadas para o aprimoramento dos meios de comunicação e informação, representaram também uma melhoria expressiva nas oportunidades de aprendizagem e no expansionismo do conhecimento, provocando mudanças no cenário educacional.

Vargas (2002) discorre que, a partir dos anos 80, com a miniaturização e a popularização do computador, a informática começou a ser vista como uma ferramenta capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. A autora complementa que, a partir da introdução dos microcomputadores, houve um avanço, o que acabou refletindo no desenvolvimento das tecnologias de comunicação. Ela destaca que, na década de 90, essa tecnologia começou a ficar um pouco mais acessível, aumentando bastante o número de instituições que passou a adotá-la como uma importante ferramenta para treinamento de pessoas geograficamente dispersas.

Ao analisar a generalização da informática no mundo econômico e do trabalho, Belloni (2003) considera que é uma realidade incontornável a sua presença em todas as

esferas da vida social, ou seja, no lazer, na cultura e na educação. Ela afirma que nesta sociedade do futuro, cujo início já começou, as máquinas “inteligentes” povoarão cada vez mais o cotidiano, como pode ser verificado com o crescimento do espaço virtual de comunicação e informação, o chamado “ciberespaço”.

Segundo Belloni (2003, p. 64), “as NTICs, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem a distância”. Ela ressalta que a grande dificuldade na apropriação dessas técnicas no campo educacional se dá pela diversidade de informações, pois são totalmente novas e demandam concepções metodológicas diferenciadas das metodologias tradicionais de ensino.

Os usos das novas tecnologias de telecomunicações nas duas décadas passadas passaram por três estágios distintos, conforme afirma Castells (1999): a automação de tarefas, as experiências de uso e a reconfiguração das aplicações. Nos dois primeiros estágios, baseou-se no aprender a tecnologia pelo uso e, no terceiro estágio, o aprender a tecnologia fazendo.

Para Castells, pela primeira vez na história a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. Ele exemplifica o caso dos computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética que se tornaram não só amplificadores como também extensões da mente humana.

Essa integração crescente entre mentes e máquinas está alterando fundamentalmente o modo de viver dos indivíduos. Castells ressalta ainda que os contextos culturais/institucionais e a ação social intencional interagem de forma decisiva com essas novas tecnologias. Porém, esses sistemas tecnológicos têm sua própria lógica embutida, tendo como características a capacidade de transformar todas as informações em um sistema comum de informação, velocidade e capacidade cada vez maiores com custo cada vez menor em uma rede de recuperação e distribuição potencialmente ubíqua.

Para Levy (1993), a sucessão da oralidade, da escrita e da informática – como modos fundamentais de gestão social do conhecimento – não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados na escrita ainda existem e existirão sempre. O autor afirma ainda

que não se trata de profetizar uma catástrofe cultural causada pela informatização, mas sim de analisar precisamente a articulação entre gêneros de conhecimento e tecnologias intelectuais.

Fonseca (1999) afirma que a Sociedade da Informação envolve a adaptação às grandes mudanças sociais, culturais e econômicas criadas pela inclusão das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, além de influenciar significativamente a Educação a Distância, alterando o quadro conceitual, pedagógico, teórico e organizacional, adaptando-o às exigências expressas. Para o autor, essa necessidade de adaptação foi particularmente sentida após o advento da Sociedade da Informação.

Martinez (2004) alerta para o fato de muitos teóricos confundirem tecnologias da informação e da comunicação de forma reducionista apenas à *Internet*. O autor define as NTICs como sendo o conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio.

Em síntese, Martinez (2004) conceitua as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação como sendo as tecnologias de redes informáticas, aos dispositivos que interagem com elas e a seus recursos, e acrescenta que as televisões, rádios, reprodutores de vídeo, materiais impressos e outras tecnologias convencionais perderam o *status* de serem consideradas “novas”.

Segundo Moran (2000), o campo da educação está muito pressionado por mudanças. O autor considera que a humanidade passou muito rapidamente do livro para a televisão, em seguida para o vídeo, passando pelo computador e atualmente a Internet, porém, sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio. Para o autor, a educação precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. Ele salienta a importância de educar para o uso progressivo e participativo das tecnologias que facilitem a evolução dos indivíduos.

Masetto (2000) entende por novas tecnologias em educação a utilização da informática, do computador, da *Internet*, do CD-Rom, da hipermídia, da multimídia, todas essas ferramentas voltadas para Educação a Distância, por exemplo: *chats*, grupo ou listas de discussão, correio eletrônico etc. Segundo o autor, as NTICs podem colaborar

significativamente para tornar o processo educativo mais eficaz e eficiente. Essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento não só da modalidade a distância, mas também da presencial, como forma de dinamizar as aulas.

Conforme ressalta Masetto (2000), as NTICs privilegiaram a Educação a Distância e a forma de utilizá-la – incluindo as teleconferências, os computadores e os bancos de dados, mas elas poderão estar a serviço de uma educação ou apenas de um ensino a distância. O autor faz uma breve análise e discussão de como poderá ser o uso das novas tecnologias numa perspectiva de mediação pedagógica, voltada para colaborar com o processo de aprendizagem. O Quadro 4 descreve essa análise das tecnologias e suas características:

| Tecnologia | Característica |
|-----------------------------|---|
| Teleconferência | A possibilidade de colocar um especialista em contato com telespectadores das mais diversas e longínquas regiões do planeta. Em vez de o especialista deslocar-se para alguns lugares, ou de todos os participantes deslocarem-se para um determinado local – o que em muitos casos inviabilizaria o contato. |
| Chat ou bate-papo | Funciona com técnica de <i>brainstorm</i> . É um momento em que todos os participantes estão no ar, ligados, e são convidados a expressar suas idéias e associações de forma livre, sem preocupações com a correção dos conceitos emitidos. |
| Listas de discussão | Esta técnica cria <i>on-line</i> grupos de pessoas que possam debater um assunto ou tema sobre o qual seja especialista ou tenham realizado estudos prévios. Seu objetivo é fazer uma discussão que avance os conhecimentos, as informações ou as experiências para além da somatória de opiniões, de tal forma que o produto deste trabalho seja qualitativamente superior às idéias originais. |
| Correio eletrônico | Pensando no processo de aprendizagem e na interação entre aluno e professor para o encaminhamento desse processo, o recurso do correio eletrônico apresenta-se como muito forte, em virtude de alguns fatores como a facilitação de encontros entre aluno e professor, a multiplicação desses encontros entre uma aula e outra, a sustentação mais concreta da continuidade do processo de aprendizagem |
| Internet | Dois dificuldades são apontadas pelos professores no incentivo à leitura e à pesquisa: certa rejeição por parte do aluno em ler livros, preferindo substituí-los por apostilas ou dirigir à biblioteca para pesquisar. A informática, juntando-se a telemática. Com efeito, com a Internet dispomos de um recurso dinâmico, atraente, atual, de fácil acesso, que possibilita o ingresso a um número ilimitado de informações e dá a oportunidade de contatar todas as grandes bibliotecas do mundo inteiro, centros de pesquisas, pesquisadores nacionais e internacionais, periódicos importantes das diversas áreas do conhecimento. |
| CD-Rom e Power Point | São tecnologia multimidiáticas e hipermediáticas que integram imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, <i>links</i> já organizados neles próprios ou com possibilidades de torná-los presentes através de acesso à <i>Internet</i> . |

Quadro 4 - As Tecnologias e suas Características.

Fonte: Adaptado de Masetto (2000)

Todas essas tecnologias, afirma Masetto (2000), favorecem a auto-aprendizagem e a inter-aprendizagem, tanto na educação presencial quanto na educação a distância. Cabe ressaltar que todas essas técnicas por si só não garantem eficiência se não estiverem aliadas à ação do professor-tutor com os alunos.

Para Martinez (2004), a introdução de novas tecnologias no campo da educação não pode pretender resolver e acabar de uma vez por todas com os problemas educacionais que sempre existiram. Elas podem, sim, introduzir melhorias no âmbito de uma reforma educacional mais completa.

Belloni (2003, p. 53), ao analisar a relação tecnologia e educação, afirma que: “a convicção de que o uso de uma tecnologia (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a tecnologia”, sem esquecer-se do seu sentido principal, “o conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização”.

A autora afirma que, no caso da EAD, a mediatização através do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação tem papel preponderante. A interação entre o aluno e o professor é indireta e tem uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação.

Vargas (2004) avalia que os programas de Educação a Distância que exploram as NTICs estão expandindo-se rapidamente. Esse fenômeno, segundo a autora, tem relação com o decréscimo do custo das novas tecnologias.

1.4 Ambientes de Aprendizagem e as NTICs

Alguns autores, como Peters (2004), preferem fazer uma distinção das diferentes configurações de ambientes de aprendizagem influenciados pelas variadas Tecnologias da Informação e Comunicação. O autor descreve os três campos de atividade em um ambiente informatizado de aprendizagem, conforme mostra o Quadro 5, apresentado a seguir:

| Ambiente Informatizado | Características |
|--------------------------------------|---|
| Aprendizagem em hipertextos | consiste de blocos de texto que representam unidades cognitivas que podem estar localizadas em vários níveis cognitivos. Todas unidades cognitivas que têm <i>links</i> , a saber, as interfaces para unidades de informação. Isso significa que estamos lidando aqui com aprendizagem autodirigida na qual todos os alunos perseguem seus próprios objetivos, trilham seus próprios caminhos de aprendizagem e chegam a diferentes resultados. |
| Aprendizagem <i>on line</i> | as redes, como a <i>www</i> , oferecem oportunidade e chances ainda maiores para aprendizagem autônoma auto-regulada. A velocidade da disponibilização da informação encoraja o aluno a buscar e encontrar coisas que o interessam. |
| Aprendizagem por comunicação virtual | comunicação entre computadores a interatividade aqui se desenvolve além dos limites de programas oficiais de ensino e aprendizagem. Desafia os alunos e os deixa mais independentes. |

Quadro 5 – Características dos Ambientes Informatizados de Aprendizagem

Fonte: Peters (2004, p. 116)

Para Peters (2004), o ambiente que mais se destaca atualmente é o da aprendizagem *on-line*, por representar um paradigma novo para a Educação a Distância.

Uma análise mais filosófica desses ambientes é feita por Levy (1999). O autor considera cada vez que novas pessoas passam a acessar a Internet, mais o ciberespaço se amplia, ou seja, ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável.

Para o autor, existe hoje uma nova relação com o saber que se baseia em três constatações: a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. A segunda é ligada a primeira e diz respeito à nova natureza do trabalho e à dinamização do conhecimento nesse contexto, onde trabalhar significa cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. A terceira constatação é que o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, percepção e raciocínios.

Segundo Levy (1999, p. 157), essas tecnologias intelectuais favorecem:

- Novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação por meio de mecanismos de pesquisa, agentes de *software*, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados.

- Novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Levy (1999, p.157) define tecnologias intelectuais como sendo, sobretudo, “as memórias dinâmicas, objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis em rede” com facilidade de reprodução e transferência, podendo ainda ser compartilhadas entre um grande número de indivíduos, potencializando a inteligência coletiva dos grupos humanos.

O autor destaca que a EAD explora certas técnicas específicas, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Levy considera que o essencial é que há um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

O autor faz algumas considerações sobre as páginas da *Web* como sendo uma expressão de idéias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos. Para Levy, por trás de um hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. Ou seja, as páginas da *Web* desembocam em uma comunicação direta, por correio digital, fórum eletrônico ou outras formas de comunicação por mundos virtuais. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato, ele está mais visível e mesmo tangível em tempo real. Assim, as redes interativas são fatores potentes de personalização, diminuindo assim, a frieza do ciberespaço.

Harasim (2005) considera as redes de comunicação mediada por computador (CMC) como um meio que apresenta as variadas possibilidades para a construção do conhecimento. Em geral são assíncronas, ou seja, cada um trabalha seguindo seu ritmo próprio.

Para Harasim (2005, p.21), as redes de aprendizagem “são grupos de pessoas que utilizam as redes CMC para aprenderem juntas, no horário, no local e no ritmo mais adequados para elas mesmas e para a tarefa em questão”.

Segundo a autora, a educação *on-line* é um campo novo e único, assim suas características determinam a maneira pela qual as atividades, os prazos e os processos de grupo podem ser implementados. Ela cita cinco características que a distingue:

- De-muitos-para-muitos (comunicação de grupos).
- Em qualquer lugar (independe do local).
- A qualquer momento (independe de horário)
- Textual (e cada vez mais multimídia).
- Troca de mensagens mediada por computador.

Na avaliação de Harasim, essa nova opção de ensino e aprendizagem oferece oportunidades, mas também obstáculos ao projeto e à administração do ambiente virtual de aprendizagem.

A autora ressalta que as conferências por computador devem ser pensadas como espaços que podem ser moldados. Sendo assim, essa transformação do ambiente de interação educacional exige trabalho do professor tendo como seu maior desafio, a criação das condições apropriadas a um ambiente de aprendizagem em grupo, despertando no aluno o sentimento de pertencimento de uma comunidade eletronicamente reunida.

Harasim indica que a melhor maneira de utilizar CMC é combiná-la com encontros presenciais, ou seja, um formato misto. Outra opção é organizar um encontro presencial no início e outro no final do curso.

Ao tratar de rede de aprendizagem é importante estabelecer uma diferença entre os conceitos de interação e interatividade, que tem sido objeto de discussão dentre a maioria dos autores que estudam a EAD. Segundo Amidani (2004), interatividade refere-se às ações do tutor e do aluno em relação ao material pedagógico e à tecnologia. A interação é definida como a relação de troca intersubjetiva entre as pessoas participantes do processo. Abbad (2006) ressalta que, em alguns casos, interação tem sido empregada como conceito que trata da comunicação direta ou mediada entre pessoas.

Segundo Silva (1998) o conceito de interação vem de longe: é usado na física, sociologia e psicologia social. Entretanto, o conceito de interatividade é mais recente, surgiu

na década de 70 no contexto das Novas Tecnologias da Informação. De um modo geral, autores têm feito a diferença entre interação e interatividade. Alguns relacionam interação a relações humanas, e interatividade está restrita a relação homem-máquina (tecnologias, equipamentos, sistemas, no sentido sistema hipertextual e da tecnologia informática).

Silva diverge desse posicionamento, ao destacar que a interatividade é a disposição ou predisposição para mais interação, e vai além, propondo uma hiper-interação, bidirecionalidade (fusão emissão-recepção) para participação e intervenção. Ele ressalta que o professor pode se posicionar além da interação com seus alunos, o que pode ocorrer de forma natural.

Até a metade dos anos 90, o foco da interação homem-computador era projetar interfaces para um único usuário. Porém, esse paradigma foi sendo alterado principalmente com a crescente popularização da rede mundial de computadores. Surgiu então, a necessidade de promover a interação entre múltiplos indivíduos que trabalhavam juntos e utilizavam sistemas de computador, o que demandou um campo interdisciplinar de trabalho cooperativo.

Hoje, a questão central do *design* de interação, segundo Preece, Rogers e Sharp (2005), é o desenvolvimento de produtos interativos que sejam utilizáveis, fáceis de aprender, eficazes no uso, que proporcionem ao usuário uma experiência agradável. As autoras recomendam que ao se projetar produtos interativos usáveis é necessário considerar quem irá utilizá-los e onde serão utilizados.

Além disso, outros campos relacionados ao *design* de interação devem ser incluídos, como por exemplo: fatores humanos, ergonomia cognitiva e engenharia cognitiva, todos preocupados em projetar sistemas que vão ao encontro dos objetivos do usuário, ainda que cada um com seu foco e a sua metodologia.

Na aplicação educacional todos esses fatores devem ser levados em conta na criação de um ambiente virtual de aprendizagem com o objetivo de desenvolver produtos interativos agradáveis, divertidos, esteticamente apreciáveis e o mais importante, como o usuário se sentirá na interação com o sistema. Preece, Rogers e Sharp ressaltam que se o modelo de *design* não estiver claro para o usuário, é provável que ele venha a ter um entendimento

equivocado do sistema, utilizando-o de maneira ineficaz e cometendo erros. As autoras fazem algumas considerações sobre o *design* de interação:

- Evitar entulhar a interface com muita informação. Isso é aplicado especialmente ao uso de cores, sons e gráficos. O uso excessivo resulta em uma mistura de recursos que acaba por distrair e incomodar o usuário, em vez de auxiliá-lo a prestar atenção nas informações. As interfaces simples são muito mais fáceis de utilizar.
- Utilizar técnicas como gráficos animados, cores, sublinhado, ordenação de itens, seqüenciamento de informações diferentes e espaçamento de itens.
- Salientar a informação num dado momento da realização da tarefa.

Preece, Rogers e Sharp recomendam ainda, que os ícones e outras representações gráficas devem possibilitar aos usuários descobrir rapidamente seu significado. O texto deve ser legível e diferente do fundo; oferecer a possibilidade de ampliar sem alterar a formatação para as pessoas que tenham dificuldade para ler fontes pequenas. Os sons devem ser claros e compreensíveis, de forma que os usuários entendam o que eles querem representar, e os menus e as instruções comandadas por voz devem ser mínimos.

De acordo com as autoras, pesquisas mostram que as pessoas consideram difícil lidar com menus que representam mais de três ou quatro opções, pois as levam a esquecerem os conjuntos de instruções e direções.

Em relação aos personagens animados que aparecem na tela como tutores, Preece, Rogers e Sharp observam que a escolha deve ser de uma aparência convincente. Portanto, a chave da questão é a parcimônia e a simplicidade.

As autoras concluíram que todas essas ações devem estar focadas no usuário final, tendo em mente uma usabilidade universal. Elas indicam ainda que esse tema merece estudos mais profundos para entender os motivos pelos quais algumas comunidades virtuais prosperam e outras falham.

O modelo de aprendizagem pela interação *on line*, segundo Harasim (2005), segue o padrão "entrada-processo-saída", no qual os fatores de entrada são também denominados "variáveis moderadoras". De acordo com a autora, são cinco os fatores de entrada, no Quadro 6 é descrito cada um.

| Fatores de entrada | Descrição |
|---|---|
| Tecnologias | Muitas características podem definir a tecnologia empregada em ALNs, mas a mais importante é "o mix de mídias" empregado. O capítulo 10 tratará das teorias subjacentes e dos efeitos produzidos pelos diferentes tipos de mídia. |
| Indivíduo aluno | Estilos de aprendizagem, valores culturais, motivação também influenciarão o processo e determinarão os resultados. |
| Professor | A maneira de organizar o curso, o estilo didático e o perfil do professor também afetam o processo, assim como seu comportamento (presente ou ausente, ansioso ou seguro etc). |
| Grupo (curso/ turma) e o contexto organizacional | A matéria e o nível ou tipo de curso vão influenciar o tipo e a quantidade de tecnologia empregada, tal como a quantidade de alunos afetará os resultados. |

Quadro 6 - Fatores de Entrada .

Fonte: Adaptado de Fich, Hiltz e Harasim (2005)

Harasim destaca que o mal desempenho de um ou mais fatores afeta todo o processo. Porém, a importância relativa de cada variável individual e como elas podem interagir umas com as outras, é uma questão aberta para a pesquisa.

Segundo Moore (1993), há três tipos de interação: interação com o conteúdo (presença cognitiva); interação com os professores (presença virtual do professor) e interação com os colegas (presença social). A maneira como se dão e a predominância ou equilíbrio entre elas definirá em que medida é usado um modelo colaborativo ou objetivista.

Anderson e Garrison (1998 apud ANDERSON, 2003), por exemplo, defende que a relação entre esses três tipos de presença faz emergir uma "comunidade de investigação". A Figura 2 mostra uma representação esquemática para os tipos de interações possíveis em um curso na modalidade de EAD, propostos pelos autores, apresentado a seguir:

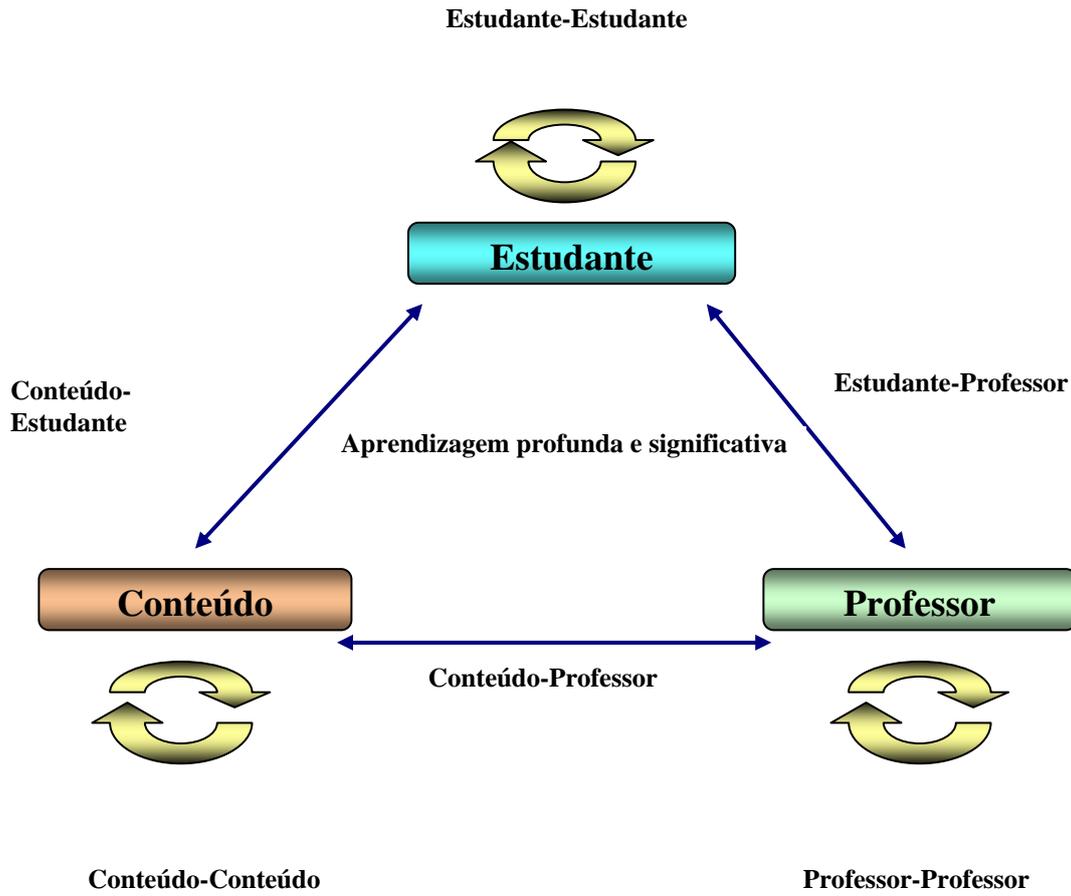


Figura 2 - Modos de Interação em Educação a Distância
 Fonte: Anderson e Garrison (1998 apud ANDERSON, 2003)

O modelo apresentado na Figura 2 mostra que seriam possíveis seis modos de interação, a saber:

- Estudante-professor.
- Estudante-estudante.
- Professor-professor.
- Estudante-conteúdo.
- Professor-conteúdo.
- Conteúdo-conteúdo.

Anderson e Garrison concluem que o planejamento instrucional do curso é crucial na modalidade da EAD, pois deve propiciar situações de aprendizagem que garantam a qualidade e quantidade de interação entre os sujeitos (professor e estudante) e o conteúdo.

Os autores afirmam que essas diferentes formas de interação precisam de pesquisas sistematizadas sobre as conseqüências das interações, os tipos de aprendizes, o assunto, os objetivos da aprendizagem, os custos e o tempo requerido. São questões importantes que podem mudar o tipo de interação.

Segundo Fich, Hiltz e Harasim (2005) discorrem sobre outra forma de interação – a aprendizagem colaborativa. Os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre a aprendizagem colaborativa nos últimos vinte anos indicam que a colaboração facilita níveis mais elevados de desenvolvimento que os obtidos por indivíduos trabalhando sozinhos. Elas identificam três processos que levam à convergência a partir da divergência em seminários *on-line*:

1. Geração de idéias: sob a forma de *brainstorming* ou de contraposição e argumentos;
2. Organização de idéias: que envolve a interligação e classificação de idéias em grupamentos de idéias;
3. Convergência intelectual: através da co-produção, síntese e formação de consenso.

Esse processo está ilustrado na Figura 3:

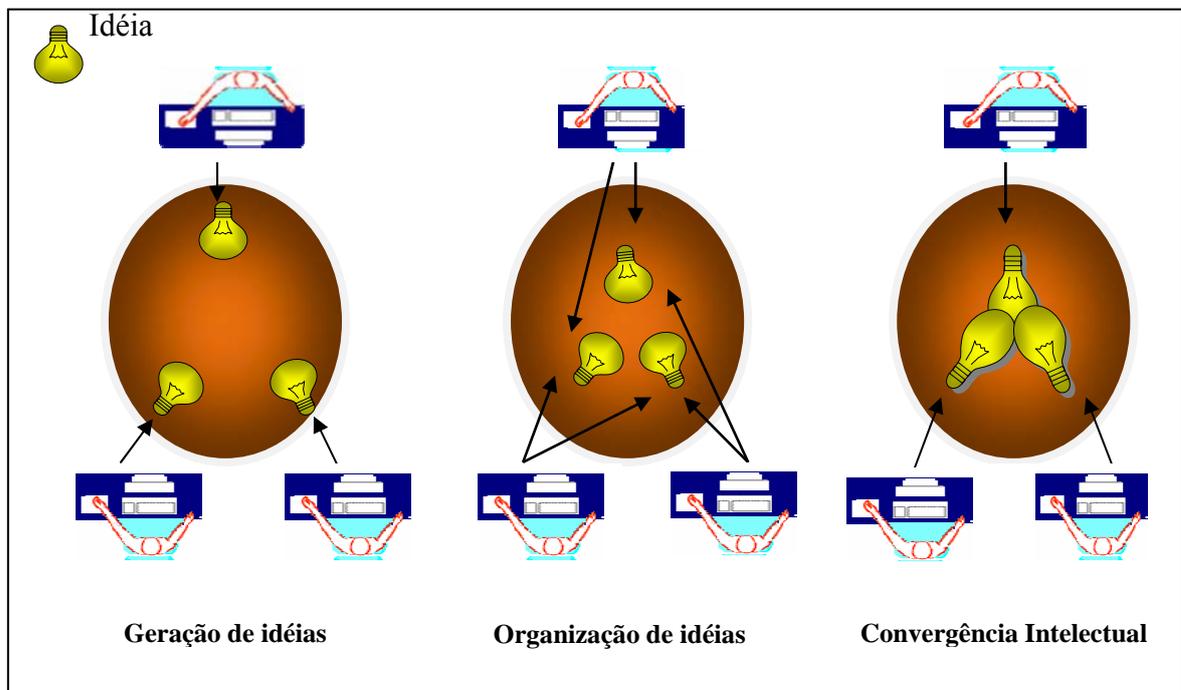


Figura 3– Processos de Convergência Intelectual

Fonte: Adaptado de Fich, Hiltz e Harasim (2005)

Fich, Hiltz e Harasim (2005) resumem que no primeiro momento os participantes apresentam suas idéias; num segundo momento conversam sobre as idéias uns dos outros e finalmente procuram chegar a um consenso, uma síntese. As autoras destacam “cinco pilares da qualidade” que tratam dos resultados em uma ALN, conforme descrito no Quadro 7

| Pilar de qualidade | Descrição |
|-----------------------------------|--|
| Eficácia da aprendizagem | Trata do domínio de uma área de conhecimento e que se mede objetivamente por meio de provas, projetos ou avaliação de curso. |
| Satisfação do aluno | O objetivo é que todo aluno que concluir um curso expresse satisfação com seu rigor e clareza, com a interação com professores e pares e com os serviços de suporte. Observe-se que nem sempre satisfação do aluno tem relação direta com a eficácia da aprendizagem. Alunos podem expressar alto grau de satisfação com um curso no qual, em verdade, aprenderam pouco. |
| Eficácia de custos | A questão aqui é como obter os melhores resultados dentro de um orçamento que mantenha o curso ao alcance de alunos, sem sacrificar seu acesso a ele. |
| Satisfação dos professores | Trata do quanto os professores sentem a experiência de ensinar online como algo gratificante e profissionalmente benéfica. Tem a ver tanto com a relação com o ambiente e os alunos quanto com o apoio que a instituição oferece ao professor. |
| Acesso | Envolve três áreas básicas de suporte: o acadêmico, o administrativo e o técnico, e procura garantir que o aluno possa ser alcançado por iniciativas educacionais ao longo de todo o seu ciclo de vida. |

Quadro 7 – Pilares de Qualidades

Fonte: Fich, Hiltz e Harasim (2005).

Fich, Hiltz e Harasim concluem que o quadro de referência é um processo dinâmico, e seus resultados produzem ciclos de retro-alimentação (*feedback loops*) que por sua vez levam a mudanças na tecnologia, na pedagogia adotada, nas expectativas dos alunos e na própria maneira de se organizar a instituição e o curso. Trata-se, portanto, de um modelo dinâmico, que leva às mudanças.

Alguns autores indicam que a separação física existente na EAD pode contribuir para as altas taxas de evasão, em razão do sentimento de não pertencimento a comunidade. Um estudo significativo nesse sentido é sobre o conceito de distância transacional, de Moore (1993). Trata-se de um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que acontece quando ambos estão separados no espaço e/ou no tempo. Esse universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes básicos que formam o processo de ensino-aprendizagem a distância: a estrutura dos programas educacionais (mais ou menos estruturados em razão da natureza da mídia ou do desenho instrucional), a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno.

Moore afirma que a transação chamada de “Educação a Distância” ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação física e ou temporal entre eles. Essa separação conduz a padrões especiais de comportamento dos sujeitos envolvidos, afetando profundamente o processo de ensino-aprendizagem.

O autor afirma ainda que com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Esse espaço psicológico e comunicacional é a **distância transacional**. Pode-se dizer que essa distância varia de pessoa para pessoa e é relativa.

Para Moore, há outros fatores ambientais que influenciam o diálogo e, portanto, a distância transacional. Dentre eles está o número de alunos por professor e a frequência da oportunidade para comunicação, em muitos casos determinados por restrições financeiras e administrativas. Ele chama atenção também para o ambiente físico no qual os alunos aprendem e o ambiente físico no qual os professores ensinam.

Moore (1993) ressalta ainda que, em muitos casos, o ambiente emocional de professores é afetado, pois muitas vezes são pressionados pelos administradores a obterem resultados elevados do seu ensino a distância. Na outra ponta, os alunos também podem ser afetados pelo seu ambiente emocional, decorrente, por exemplo, do respeito com o qual seu estudo é visto por pessoas consideradas por ele importantes, em seu contexto familiar ou de trabalho.

O autor considera que o sucesso do ensino a distância depende da criação, pela instituição e pelo instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados.

Na teoria original da distância transacional, uma série de esquemas gráficos foi utilizada para ilustrar as relações entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. Moore tomou como base a representação de Maccia (1971 apud MOORE, 1993) do modelo de sala de aula convencional, que mostrava a relação entre professor e alunos (A, B, C...), como reproduzido na Figura 4:

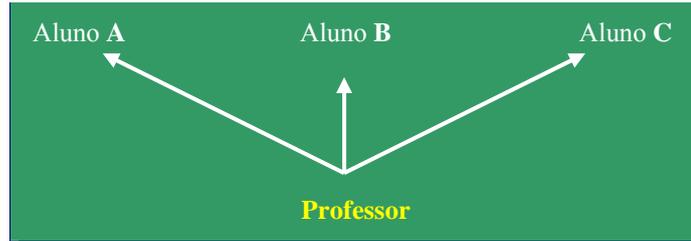


Figura 4 - Representação de Sala de Aula Convencional
Fonte: Adaptado de Maccia (1971 apud MOORE, 1993)

Seguindo esse princípio, algumas figuras foram produzidas para ilustrar relações de ensino-aprendizagem a distância, com programas tendo linhas para simbolizar o diálogo entre o professor e os alunos (ver Figuras 5 a 10). Nos programas com menos estrutura há um número maior de raios que sai da fonte de instrução (o professor), para representar maior flexibilidade do programa e, portanto, maior diálogo entre professor e aluno.

As Figuras 5 a 10 ilustram as formas de ensino a distância anteriores a introdução da teleconferência. O autor faz essa diferenciação em razão de que essa mídia permite ampla possibilidade de respostas do professor às questões dos alunos, o que significa maior possibilidade de diálogo e, conseqüentemente, menos estrutura é exigida dos programas. Outra característica das interações ilustradas nas Figuras de 5 a 10 é que nelas o diálogo é apenas entre o professor e cada aluno.

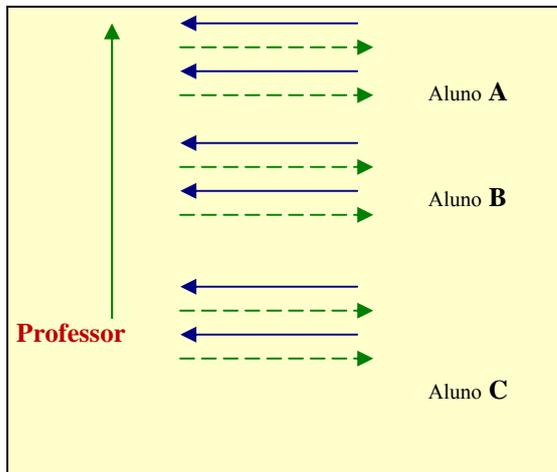


Figura 5 - Ensino a Distância por Correspondência (+D+S)

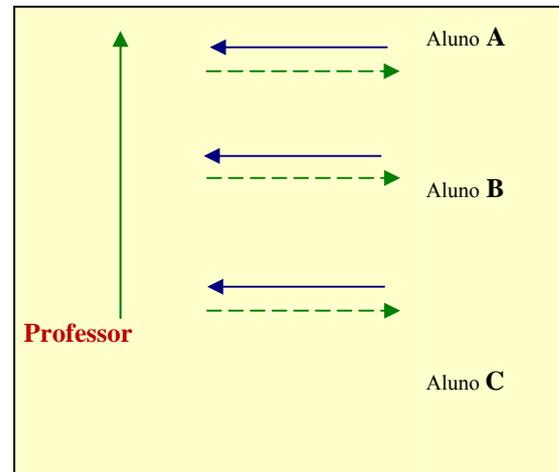


Figura 6 - Ensino a Distância por Rádio (-D+S)

A Figura 5 ilustra a distância transacional no processo de ensino por correspondência. Nela, Moore (1993) caracteriza como sendo um processo de interação “+D +S” (mais diálogo e mais estrutura). A Figura 6 retrata o ensino a distância por rádio, o qual é caracterizado pelo autor como sendo “-D +S” (menos diálogo e mais estrutura).

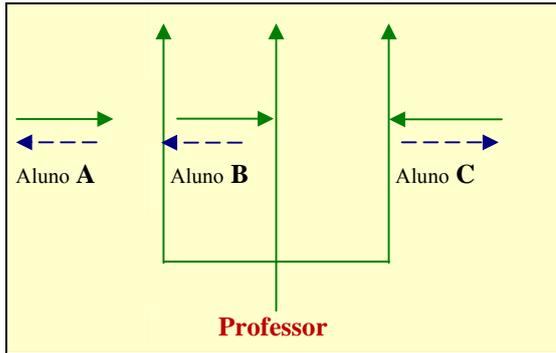


Figura 7 - Ensino a Distância por Instrução Programada (+S-D)

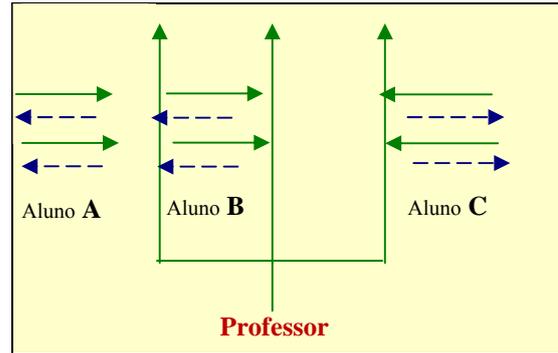


Figura 8 - Ensino a Distância Assistido por Computador (+S+D)

A ilustração de ensino a distância por instrução programada, apresentada na Figura 7 é do tipo (+S – D). Em comparação com o ensino por rádio ela é menos estruturada. A Figura 8 mostra o ensino assistido por computador. Nele, o tipo é (+S +D) e é menos estruturado que o exemplo da Figura 7.

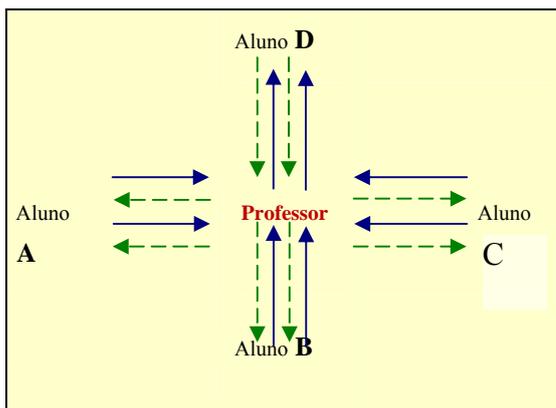


Figura 9 - Ensino a Distância com Tutoria (+D-S)

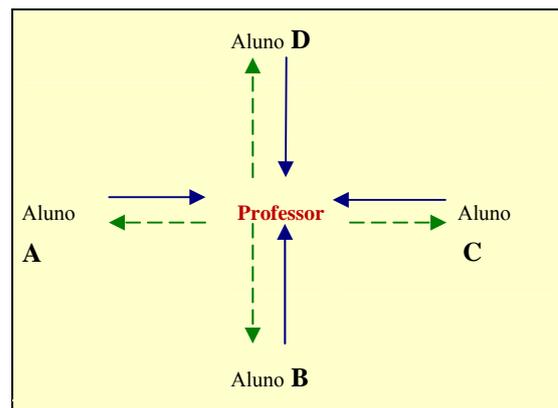


Figura 10 – Ensino a Distância por Livro-texto (-D-S).

O modelo de ensino a distância da Figura 9 envolve a presença de tutoria, indicando ser do tipo (+D – S), onde há mais diálogo e menos estrutura do programa. A Figura 10 ilustra o ensino que utiliza livro-texto, apontado pelo autor como do tipo (–D –S).

As Figuras 11 a 16 ilustram a distância transacional após a introdução da mídia teleconferência, que acrescentou maior poder de interação às outras mídias menos interativas como o material impresso, rádio etc. Esse novo processo interativo, resultante da combinação de mídias, exige um diagrama representando juntos os alunos numa única ou em várias redes que podem ser independentes, ou em certas ocasiões ligadas ao professor.

O que passa a ser representado nesses novos diagramas é que, em todas as formas de Educação a Distância, seja com a utilização de mídias altamente estruturadas como a correspondência, seja com programas gravados de rádio e televisão, o que era antes uma relação bilateral entre um professor e um aluno distante é agora uma relação multilateral que acarreta um imenso número de diálogos entre dois ou mais participantes.

Observa-se, assim, que a distância transacional continua a mesma de antes da chegada da teleconferência. A diferença é que a representação envolve o diálogo entre o professor e vários alunos e entre os alunos entre si.

As Figuras 11 a 16, apresentadas a seguir, ilustram as formas de ensino a distância após a introdução da teleconferência:

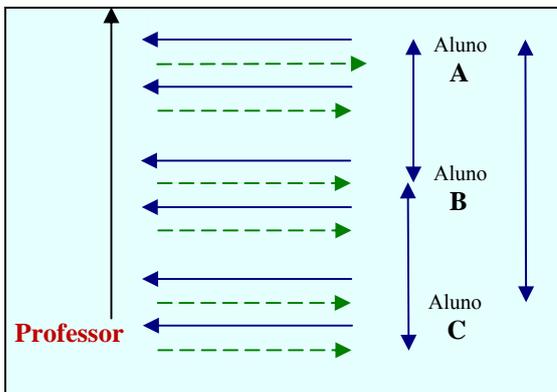


Figura 11 - Ensino a Distância por Correspondência (+D+S)

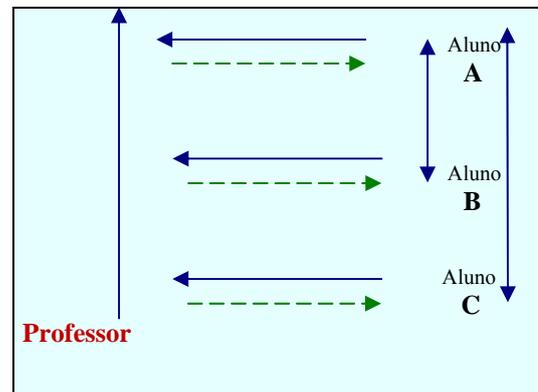


Figura 12 - Ensino a Distância por Rádio (-D+S)

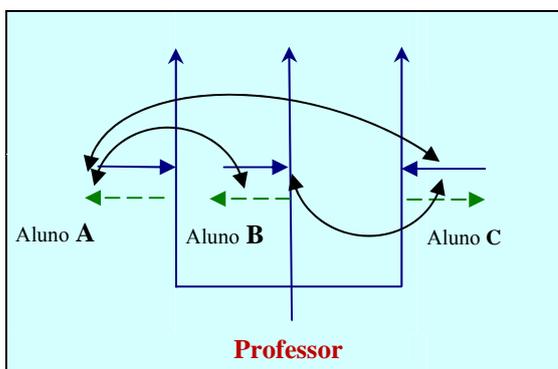


Figura 13 - Ensino a Distância através da Instrução Programada (+S-D)

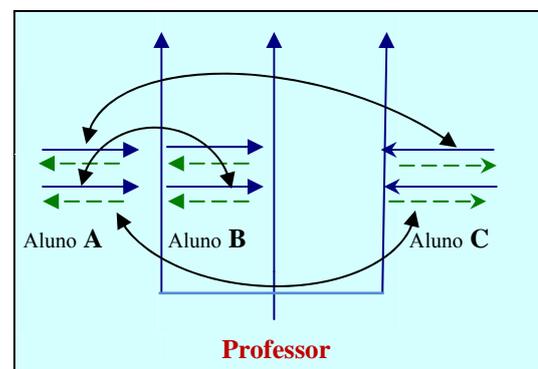


Figura 14 - Ensino a Distância Assistido por Computador (+S+D)

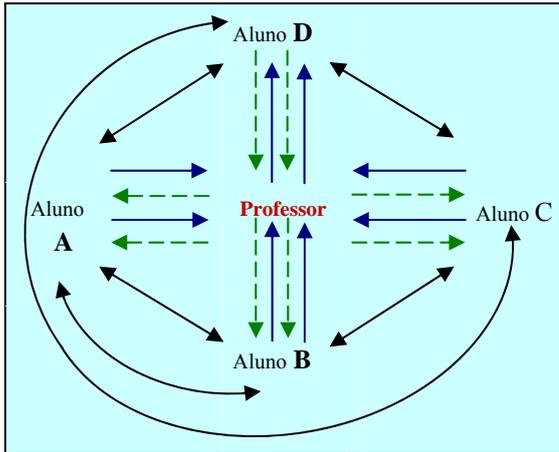


Figura 15 - Ensino a Distância com Tutoria (+D-S)

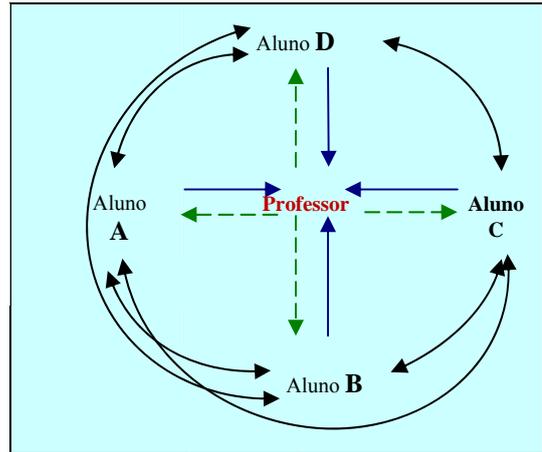


Figura 16 - Ensino a Distância por Livro-texto (-D-S)

Moore esclarece que, comparada com o estudo por correspondência e outras mídias mais estruturadas como os programas gravados de rádio e televisão, na teleconferência a interação professor-aluno é mais dialógica e menos estruturada. Com relação à autonomia do aluno para planejar, implementar e avaliar, o autor explica que não necessariamente ela aumentaria, uma vez que ainda haveria o professor que geralmente domina essas atividades. Entretanto, como é grande o potencial de interação da mídia, o professor tem condições de consultar o grupo de alunos com mais rapidez e frequência. Assim, afirma o autor, há chances de que, em mãos de professores mais progressistas, a teleconferência dá a oportunidade não somente para reduzir a distância, mas também para aumentar a autonomia dos alunos.

1.5 - Evasão em Educação a Distância

1.5.1 Definições de Evasão

A Educação a Distância, assim também como a presencial, enfrenta o problema de evasão de alunos. Muitos autores têm citado essa problemática como sendo uma das principais da área. Moura-Walter (2006), em uma revisão da área, encontrou resultados de vários estudos que indicavam ser elevada a taxa de evasão em cursos a distância.

Entretanto, ao se analisar as taxas de evasão discutidas na literatura, é preciso levar-se em consideração qual o critério de evasão adotado pelo autor para definir a não persistência dos alunos em um curso a distância.

Vargas (2007) destaca que cada autor propõe uma definição para o conceito de evasão cuja amplitude pode variar em razão dos critérios escolhidos para categorizar os processos de entrada e de saída dos alunos dos eventos instrucionais. A autora faz uma análise de algumas definições de evasão encontradas na literatura:

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

Quadro 8 - Definição de Evasão e Amplitude do Conceito

Fonte: Vargas (2007)

Ramble (1992) fez uma análise sobre os critérios para se avaliar a evasão nos cursos a distância e concluiu que, em geral, o sucesso ou o fracasso de um curso é avaliado em termos dos alunos que concluem ou que desistem do curso. Assim, há uma tendência para se considerar as taxas de conclusão ou de desistência como medidas de avaliação de sucesso de cursos a distância.

Ramble afirma, todavia, que isso é apenas uma meia-verdade e que evasão deve ser avaliada com muito cuidado, em razão de uma série de fatores que podem influenciar para maior ou para menor as taxas encontradas.

Para o autor, muitos alunos que estudam a distância optam por fazer um curso sem, necessariamente, planejarem cumprir todas as atividades ou avaliações exigidas. Assim, em termos institucionais, a conclusão de um curso não é a melhor forma de se medir o alcance do aprendizado individual dos alunos.

Ramble prossegue sua análise esclarecendo que, muitas vezes, as taxas de conclusão de um curso podem ser muito baixas. Entretanto, muitos alunos nem chegam de fato a começarem o curso e, do ponto de vista da instituição, eles são considerados como alunos que nunca iniciaram o curso.

Pesquisas feitas no início da década de 1980, lembra Ramble, mostraram que no período de 1978-1979, metade dos alunos matriculados na Athabasca University, importante instituição canadense de EaD, caíam nessa categoria de alunos que matricularam e nunca começaram o curso.

Algumas instituições, como a Open University do Reino Unido, resolveram esse problema dos alunos não-iniciantes simplesmente registrando os novos alunos somente depois que eles completassem dois ou três meses de estudos (RAMBLE, 1992).

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considera que o conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono significa que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais.

1.5.2 Conceitos de Evasão

Alguns autores, como Amidani (2004), Coelho (2001) e Vargas (2004), utilizam o termo “evasão”, mais usado na literatura nacional. No caso dos autores estrangeiros, como Woodley e McIntosh (1977), Phythian e Clements (1980) e Cookson (1990), observa-se o uso do termo “persistência” ou “não persistência” para designar o fato de um aluno chegar ou não ao final do curso.

Para o Dicionário Aurélio (1999), evasão, do latim *evasio*, é o ato de evadir-se, fuga. O termo desistir, do latim *desistere*, significa não prosseguir num intento, renunciar. Por sua vez, o termo persistir, do latim *persistere*, significa ser constante, perseverar, continuar, prosseguir e insistir.

Vargas (2004) analisa que na literatura o resultado positivo "persistência" algumas vezes é referido em termos do seu antônimo, o resultado negativo "evasão". Na visão de

Cookson (1990) os termos podem ser usados de forma sinônima para descrever o comportamento dos alunos que estudam a distância, com relação a completar ou não os cursos que estão realizando.

1.5.3 Situação Atual da Evasão em Educação a Distância no Brasil

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), de 2006, informa que em 2004 eram 166 instituições autorizadas e credenciadas no Sistema de Ensino que praticavam a EAD, e em 2005, 217 instituições, um crescimento de 31%. Quanto ao número de alunos, de 309.957 em 2004, passou para 504.204 em 2005, um aumento de 63%. O **Gráfico 1** mostra o crescimento do número de alunos nas instituições autorizadas:

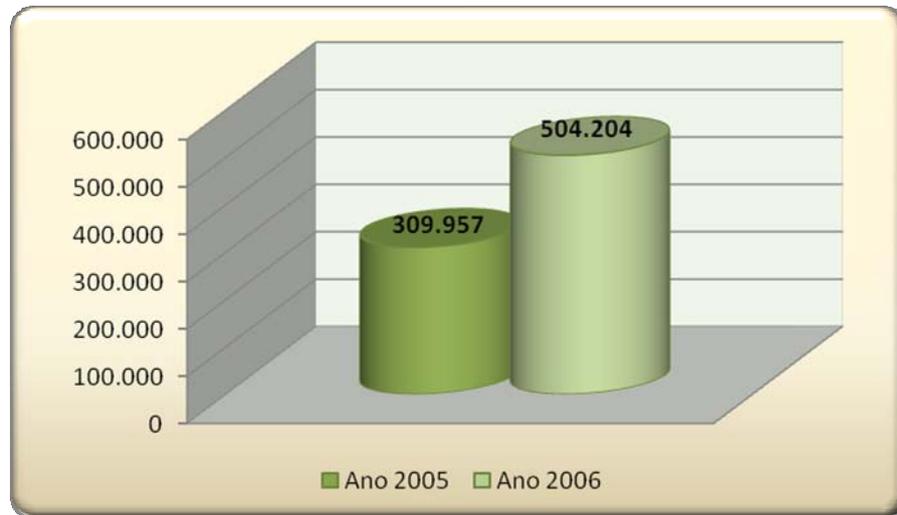


Gráfico 1 – Quantitativo de Alunos das Instituições Autorizadas de EaD (2005-2006)

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2006)

O Gráfico 2 mostra o crescimento das instituições autorizadas que oferecem ensino a distância:

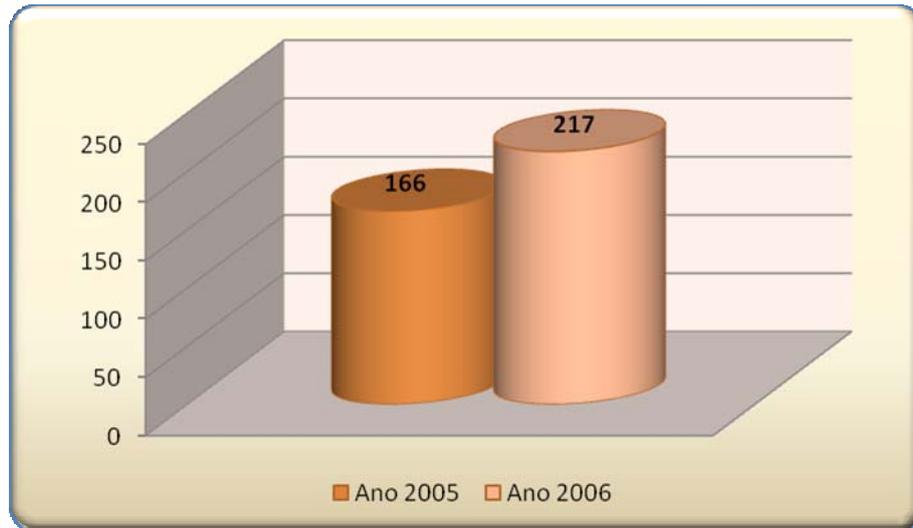


Gráfico 2 – Quantitativo de Instituições Autorizadas (2005-2006)

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2006)

Segundo a ABRAEAD, cerca de 1.278.022 de brasileiros estudaram por EAD no ano de 2005, somando os cursos oficialmente credenciados e os não-credenciados, os grandes projetos nacionais públicos e privados.

Ainda, segundo o Anuário, as regiões Sul e Centro-Oeste do país cresceram muito em pontos percentuais, na comparação com as demais regiões. Esse fenômeno se deve ao crescimento elevado do estado do Paraná, seguido pelo Distrito Federal.

A evasão nos cursos a distância foi tema relevante na pesquisa do Anuário. Das 217 instituições autorizadas ou com cursos credenciados, cerca de 98 instituições (45%) responderam ao questionário enviado pela ABRAEAD. Na investigação, foram divididas as instituições em dois grupos, sendo um o das que têm evasão menor ou igual a (30%), composto por 76 escolas, e o outro com evasão superior a 30%, composto por sete escolas. 15 instituições não responderam à questão referente à evasão escolar, conforme demonstra o Gráfico 3:

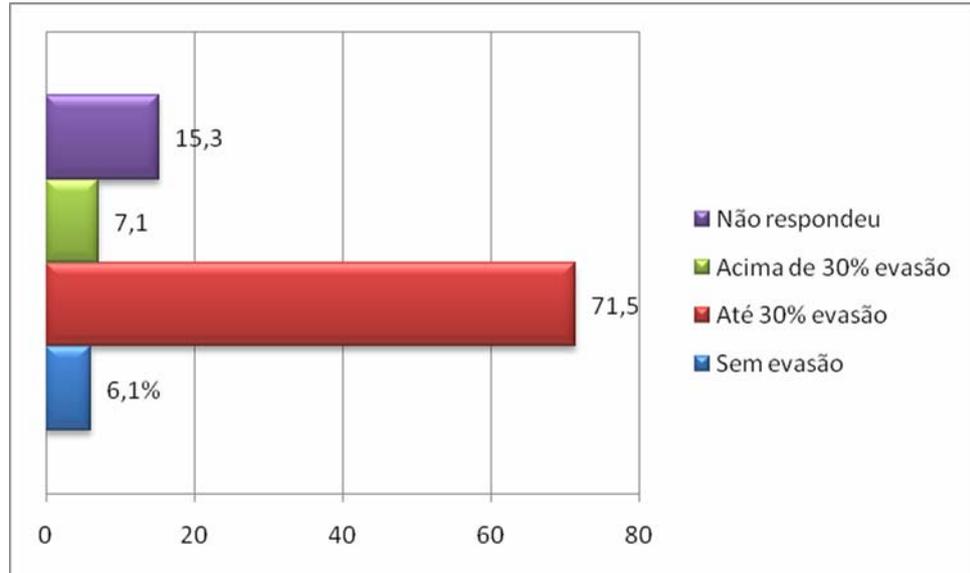


Gráfico 3 - Taxas de Evasão nas Instituições de Ensino

Fonte: ABRAED/2006

Conforme o Gráfico 3, um percentual de 71,5% da amostra indicou uma evasão menor ou igual a 30%, sendo que 7% das instituições indicaram evasão superior a 30%. Esses resultados encontrados pela ABRAEAD, sugerem uma investigação mais detalhada, uma vez que essas taxas mostram-se relativamente mais baixas do que as relatadas pela literatura da área.

1.5.4 Pesquisas sobre Evasão em Cursos a Distância

Pesquisa realizada por Coelho (2001) investigou as causas da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência de participantes de cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância (EAD). Em um curso de formação continuada de docentes universitários, o modo de entrega via Internet, pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (EE / UFMG), que contou com a participação de 55 professores, foi constatado que, apesar das condições favoráveis ao funcionamento do curso, o índice de evasão registrado foi de aproximadamente (50%). Nesse estudo, as causas da desistência do curso, citadas pela maioria dos desistentes foram:

- Falta de tempo
- Falta de condições de estudo em casa
- Falta de condições de estudo no local de trabalho

- Falta de organização pessoal
- Problemas com a tecnologia
- Falta de atendimento do curso às expectativas pessoais

Carvalho (2003) realizou uma pesquisa com o curso Iniciando um Pequeno Grande Negócio (IPGN), do Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) sobre avaliação de treinamento a distância. O curso, mediado pela Internet, registrou um alto índice de evasão – cerca de 50%. Carvalho (2003) identificou que a frequência de uso das ferramentas da *web* foi distinta entre concluintes e não concluintes, o que pode ser indicador de permanência ou evasão dos participantes, havendo necessidade de uma exploração mais aprofundada desta questão.

Em pesquisa feita com cursos a distância pela Internet, Zerbini e Abbad (2003) consideraram que as características individuais influenciam sobremaneira nos efeitos do treinamento, onde o indivíduo é responsável pela sua própria aprendizagem, ou seja, sua auto-gestão da aprendizagem. Neste caso, os recursos instrucionais se tornam secundário; os ambientes de Web são diferenciados em suas estratégias em relação aos cursos presenciais. Afirmam ainda que o estudo das estratégias de aprendizagem é de grande utilidade para nortear o planejamento instrucional de cursos a distância, e de especial relevância a verificação dos estilos mais utilizados pelos indivíduos para aprender.

Zerbini e Abbad (2003) concluem que em cursos a distância, variáveis referentes a *características da clientela*, podem assumir maior relevância na explicação de impacto. O aluno de cursos a distância precisa ter em seu domínio as competências requeridas de auto-gestão da aprendizagem, da auto-avaliação, controle da ansiedade, motivação e gestão do tempo, as quais, indicam que mantêm uma forte influência na disposições individuais como *locus* de controle, auto-eficácia e, sobretudo, nas variáveis motivacionais.

Face aos resultados obtidos, as autoras sugerem ainda a realização de mais estudos que privilegiem a análise do relacionamento entre as diversas variáveis, como por exemplo: índices de evasão e de frequência de participação nos fóruns e *chats* oferecidos no curso; “Reação aos Procedimentos”; “Reação ao Tutor” e “Estratégias de Aprendizagem”.

- Examinar o relacionamento entre os três mais tradicionais níveis de avaliação Reações, Aprendizagem e Impacto de treinamentos a distância no trabalho;
- Analisar o relacionamento entre Características da Clientela e de Suporte à Transferência com os níveis de Reação, Aprendizagem e Impacto;
- Avaliar quais destas variáveis explicam evasão em treinamentos a distância.

O Modelo de Tinto (1975) é um dos mais citados em estudos que tratam da evasão no ensino superior presencial. Trata-se de um modelo teórico descritivo e explicativo para o estudo do fenômeno da persistência e desistência em cursos de graduação.

O modelo de Tinto analisa de que forma o compromisso do aluno com os seus objetivos de concluir o curso, o comprometimento com as suas obrigações fora do ambiente acadêmico, a sua formação escolar anterior, a integração acadêmica (intelectual) e a integração social do aluno (pessoal) se relacionam à evasão, sendo as duas últimas dimensões foco do modelo consideradas essenciais para a persistência do aluno.

O autor ressalta que as diferenças pessoais e demográficas são menos importantes na determinação da evasão, se comparadas com a integração acadêmica e social. Portanto, as principais conclusões de Tinto acerca do fenômeno são:

1. Vários fatores determinam a desistência e persistência dos alunos no cursos;
2. As pesquisas sobre evasão e persistência devem ser melhor conduzidas, utilizando um modelo teórico e não apenas descritivo.

Amidami (2004) em seu estudo utilizou basicamente o modelo Tinto (1975), para analisar o curso de Licenciatura em Matemática a Distância, ofertado pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). A autora além das causas de evasão citadas por Coelho (2001), encontrou também outra: a formação escolar anterior exibida pelos alunos.

Segundo Amidami, a formação escolar anterior, considerada como “deficiente”, foi um dos aspectos geradores da evasão, relatado principalmente pelos alunos da primeira turma. Ela encontrou que a experiência escolar inadequada às exigências do curso gerou dificuldades para o acompanhamento do conteúdo e uma baixa performance acadêmica, resultando em desistência.

Amidami (2004) ressalta, todavia, que no contexto de EAD o modelo de Tinto é restritivo para investigar o fenômeno da evasão, devido às diferenças relacionadas ao método instrucional, às necessidades do aluno a distância e às diferenças no tocante ao envolvimento social.

Vargas (2004), avaliando um curso de Especialização, Técnica para Agentes e Assistentes Administrativos de uma empresa de energia elétrica, encontrou que os alunos desistentes apontaram como causas de evasão:

- Sobrecarga de serviço.
- Distância entre o local de trabalho e a sala onde estavam os computadores em que o curso era oferecido.
- Falta de equipamento adequado.
- Problemas de estabilidade da rede e velocidade da *Internet*.
- Falta de informações adequadas sobre a importância do curso que estavam realizando.
- Problemas de desempenho do tutor.
- Falta de domínio da tecnologia.
- Desmotivação em permanecer no curso em função de outras prioridades que surgiram ou em decorrência de problemas de saúde pessoais ou de familiares.

A autora realizou, também, correlações não-paramétricas entre a variável critério “persistência” e uma série de variáveis demográficas e motivacionais. Os resultados demonstraram que “persistência” se relacionava significativamente com as variáveis: gênero, ansiedade em testes, crenças de aprendizagem e aversão ao computador.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar variáveis explicativas da evasão de alunos em um curso gratuito, a distância, via Internet, oferecido em nível nacional. O estudo comparou os alunos concluintes e não concluintes, e teve como variáveis antecedentes: dados demográficos e de uso dos recursos eletrônicos do curso. Os resultados mostraram que os alunos não concluintes eram aqueles que tendiam a não utilizar os recursos eletrônicos de interação, quais sejam: mural de notícias, *chats*, troca de mensagens eletrônicas.

As autoras sugerem que se deve incentivar o aluno a utilizar efetivamente os recursos eletrônicos de interação oferecidos durante o curso. Destacam ainda que sejam discutidas implicações teóricas e metodológicas da utilização de dados secundários e a necessidade de inclusão de variáveis motivacionais, cognitivas e contextuais, bem como suas possíveis interações em modelos multivariados explicativos de evasão.

Pesquisa realizada por Maia e Meireles (2005) em 50 instituições de ensino superior do Brasil, constatou a relação entre o índice de evasão e a tecnologia utilizada no curso. Outro fator que mais influenciou no índice de evasão foi o modelo de ensino, onde a média de evasão nos cursos semi-presenciais foi de 18%, enquanto os cursos totalmente a distância apresentaram uma média de 28%, conforme amostra analisada.

As autoras destacam ainda que os cursos totalmente a distância que conferem aos meios tecnológicos a protagonização para mediar a interação entre alunos e o professor, sem nenhum encontro presencial, podem gerar nos alunos sentimento de isolamento em relação ao grupo, desestimulando-os a continuarem no curso.

Segundo Maia e Meireles (2005), os principais fatores que influenciaram na evasão dos cursos foram:

- A tecnologia utilizada no curso.
- O modelo de ensino.
- O ambiente de aprendizagem.
- O desenho do curso.

Maia e Meireles esclarecem que essas variáveis explicaram (34%) do índice de evasão dos cursos, e que as variáveis exógenas não foram estudadas na pesquisa, embora se saiba que elas exercem influência no índice de evasão.

No curso “Iniciando um Pequeno Grande Negócio (IPGN)” oferecido gratuitamente pelo SEBRAE, via Internet, Brauer (2005) analisou o relacionamento entre as variáveis preditoras de Características da Clientela (dados demográficos, valor instrumental do curso e hábitos de estudo), barreiras pessoais à conclusão do curso e a variável critério “evasão”.

O estudo de Brauer encontrou relações significativas entre idade, escolaridade e evasão. Indivíduos mais jovens e com menor grau de escolaridade são os que mais se evadiram do curso analisado. Segundo o autor, esses resultados diferem de outros autores que encontraram que idosos apresentavam índices de evasão maiores do que os jovens. O autor acredita que uma explicação para esses resultados pode estar no foco do curso, que era voltado para o empreendedorismo e a possível abertura de um negócio próprio. O estudo também não encontrou relação significativa entre gênero e evasão.

Resultado semelhante ao de Brauer foi encontrado por Petty, Johnston e Shafer (2004). Segundo esses autores, quando os alunos possuem um nível de escolaridade inferior ao exigido para realizar um curso a distância, eles possuem um fator de predisposição para a desistência. Assim, Petty e Shafer consideram importante o diagnóstico, antes mesmo do momento de ingresso no curso, como estratégias de apoio e acompanhamento desses alunos. Eles afirmam ainda que os alunos devem possuir características que permitirão o sucesso no curso. Citam como exemplo: autonomia, motivação, organização e habilidades de estudo.

Moura-Walter (2006) fez uma revisão sobre pesquisas realizadas em vários países para investigar a evasão de alunos de cursos a distância. Alguns autores que foram citados no seu estudo estão destacados no Quadro 9:

| Autores | Resumo da Pesquisa |
|--|--|
| Tucho (2000, Cross, 1992) | Usou a denominação de barreiras como sendo os elementos ou obstáculos que causariam a evasão. De acordo com o autor, as barreiras estariam divididas em três categorias: (1) <u>situacionais</u> : dificuldades financeiras, falta de tempo para estudar, problemas com transporte, falta de pessoa de confiança para cuidar das crianças, abuso de álcool e drogas, gravidez, doença, problemas relacionados ao trabalho, entre outros; (2) <u>institucionais</u> : cronograma não adequado, métodos de ensino fracos, custo dos estudos, entre outros e (3) <u>psicológicas ou disposicionais</u> : valores e crenças pessoais sobre escola e educação. Numa amostra de 124 alunos, aplicaram um questionário com 38 questões, os resultados indicaram que as barreiras situacionais foram as mais forte no modelo explicativo de evasão. |
| Ngoma, Simwanza e Makunka (2004) | Realizaram seus estudos na Universidade de Estudos de Extensão de Zâmbia, e os principais problemas encontrados foram: falta de tempo suficiente para estudar, dificuldade de balancear as responsabilidades familiares e de estudo e dificuldade de balancear as responsabilidades de trabalho e de estudo. |
| Yukselturk e Inan (2006) | Fatores que influenciaram a evasão em um Programa oferecido por uma Universidade da Turquia, com duração total de 9 meses. Aplicaram um questionário com 14 questões abertas e fechadas, numa amostra de 98 (35%) estudantes evadidos. Foram realizadas análises descritivas dos dados e, as maiores médias (M) foram relacionadas a: falta de tempo para realizar o curso, M= 3,44, Desvio-padrão (DP) = 1,53 ("Eu não tive tempo suficiente para estudar e cumprir o programa"); problemas pessoais, M= 2,96, DP = 1,66 ("Eu tive problemas pessoais, ex: sobre minha família, trabalho, saúde"); despesas com o curso, M= 2,54, DP = 1,75 ("Eu não pude arcar com as despesas do curso") e motivação, M= 2,54, DP = 1,39 ("minha motivação caiu gradualmente"). Os dados das questões abertas comprovaram que as principais causas relacionadas à evasão foram referentes a problemas pessoais, provavelmente externos ao curso. |
| Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) | Identificaram que existem 3 (três) fatores que afetam os níveis de evasão: (1) fatores internos relacionados às percepções do aluno e seu <i>locus</i> de controle - interno-externo; (2) fatores relativos ao curso e aos tutores e (3) fatores relativos a características demográficas do estudante (idade, sexo, estado civil, entre outras). Os resultados descritivos encontrados sugerem que os maiores índices de evasão ocorreram entre os alunos mais velhos, com idades iguais ou superiores a 35 anos; homens; alunos que não usam o computador em outras tarefas; alunos que trocaram menos e-mails com os tutores e demais alunos que tiveram pouco contato com atividades educativas na área de informática, antes do curso. Com relação aos fatores externos: problemas profissionais, problemas pessoais e problemas de saúde. Com relação a fatores internos foi citada a falta de assistência do tutor e a quantidade de trabalhos escritos exigidos pelo curso. |
| Pierrakeas, Xenos, Panagiotakou e Vergidis (2004) | Realizaram um estudo com o objetivo de verificar as causas da evasão em dois cursos. Realizaram sua pesquisa na <i>Hellenic Open University</i> (HOU). Foram analisados 2 cursos: (1) um bacharelado, (28%) de evadidos e (2) um mestrado (14%) de evadidos. Utilizaram os métodos de análise de conteúdo e multivariados de análise, bem como análises de correlação. Os resultados indicaram que o gênero não apresentou papel significativo na evasão, em ambos os grupos. Com relação à idade, a maioria dos evadidos (57%) tinha idade entre 30-39 anos, podendo isso ser consequência do desafio diário de balanceamento entre questões familiares e de trabalho X questões educacionais. A razão mais citada pelos evadidos como motivo para o abandono do curso refere-se à estimativa errônea do tempo necessário para realizar o curso e das demais obrigações e/ou mudanças não previstas no dia-a-dia e no ambiente de trabalho (por exemplo, promoção, viagem, gravidez, morte, etc). |

Quadro 9 - Revisão de Pesquisas em Evasão Realizada por Moura-Walter (2006).

Fonte: Moura-Walter (2004).

Em sua pesquisa, Moura-Walter (2004) analisou os cursos de “Mediação e Arbitragem” e “Formação de Consultores”, oferecidos pelo Centro de Educação Tecnológica Escola Aberta (MSD). O estudo teve como um dos objetivos a validação

do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”. O estudo buscou ainda analisar o relacionamento entre características da clientela (idade, gênero, participação anterior em curso a distância, pagamento do curso pelo aluno e valor instrumental do treinamento), características do curso (semi-presencial ou totalmente a distância) e comportamento e atitudes do aluno em relação a cursos a distância com a variável critério evasão.

Moura-Walter enviou 1.494 e-mails a alunos, sendo 615 evadidos e 879 concluintes, de ambos os cursos. Ela obteve 517 questionários respondidos, representando uma taxa de retorno de 35%, porém, desse total foram utilizados na análise 132 casos válidos, uma média de seis casos por variável. Dessa análise foram extraídos dois fatores que explicaram 39% da variância total das respostas dos participantes ao instrumento.

Os resultados indicaram dois fatores: **Intrínsecos e Extrínsecos Positivos; Intrínsecos e Extrínsecos Negativos Relacionados a Cursos a Distância**. Os fatores extrínsecos relacionados ao contexto, características metodológicas e de conteúdo do curso. E as características pessoais, os fatores intrínsecos - que poderiam influenciar os níveis de evasão e persistência em cursos a distância.

De acordo com os resultados encontrados por Moura-Walter, os indivíduos que responderam mais favoravelmente aos itens relativos aos fatores intrínsecos e extrínsecos positivos relacionados a cursos a distância foram os que menos evadiram. Em oposição, os indivíduos que responderam mais favoravelmente aos fatores intrínsecos e extrínsecos negativos relacionados a cursos a distância foram os que mais se evadiram.

Há várias décadas, o fenômeno da evasão em cursos a distância vem sendo estudado em vários países. Cookson (1990) fez uma revisão sobre as principais pesquisas realizadas na British Open University e na Escola de NKI – Noruega, na década de 70 a 80, para investigar a persistência de alunos de cursos a distância. Uma síntese do trabalho de Cookson é apresentada no Quadro 10:

| Autores | Resumo da Pesquisa |
|-----------------------------------|--|
| Kennedy e Powell (1976) | Em seu estudo relataram que a maioria dos desistentes informam que as razões externas ou circunstanciais pesaram na decisão de abandonar o curso. Comprovaram que a maioria dos alunos desistentes, traz consigo uma história de desmoralização e de fracasso educacional, causando sentimento de insegurança e inferioridade. O que acaba afetando a auto-estima dos mesmos, são simplesmente colocados à prova numa realidade diferente e nova. Outros motivos apontados para explicar a desistência foram: o método de ensino aprendizagem, planejamento e organização de estudos, insatisfação com o material pedagógico, atuação dos tutores e tempo para realizar as tarefas. |
| Woodley e McIntosh (1977) | Foram pesquisados 6439 alunos e tinha como objetivo investigar os motivos que levariam a desistência do curso de verão a distância na <i>British Open University</i> . Dois-terços dos alunos citaram razões pessoais ou domésticas como motivo para abandono do curso. Outros (29%) citaram tempo insuficiente disponível para estudo, (25%) compromissos financeiros em excesso, (23%) cuidado de crianças e ou outras demandas domésticas. Enquanto que, (60%) citaram outros planos para estudo, e (40%) informaram ser dissuadido pela natureza dos cursos oferecido ou pelos métodos pedagógicos disponíveis. A objeção mais significativa foi relativa aos métodos pedagógicos, refletindo o descontentamento com uma escola de verão por ser obrigatória. Um quarto dos alunos citaram a situação de trabalho como uma razão para a não participação. |
| Carr e Ledwith (1980) | Buscaram determinar os fatores relacionados ao sucesso de adultos que começam os estudos em desvantagem na <i>British Open University</i> . Pesquisaram os alunos que tinham desistido ou tinham reprovado, em uma amostra aleatória de 100 alunos que tinham completado o curso. Um quarto do grupo de alunos tinha recebido conselho acadêmico, dois terços dos desistentes não receberam nenhum auxílio. As razões de desistência tinham relação com o tipo de curso. Alunos dos cursos de artes e ciências sociais eram mais prováveis a citarem problemas pessoais ou domésticos. Os alunos de matemática e ciência citaram o trabalho como fator dificultador. |
| Phythian e Clements (1980) | O objetivo de investigar as causas do crescente índice de reprovação dos alunos no exame final dos cursos de matemática. Pesquisaram 180 alunos que deveriam citar as três principais razões para desistência, dentre doze possíveis razões. E as mais frequentes foram: (27%) trabalho, (29%) pressão doméstica e (16%) curso muito longo ou nível elevado. Além de outras variáveis apontadas como causa para desistência, podemos citar: condições prévias, vida pessoal, utilidade do curso, falta de acompanhamento do tutor. Os pesquisadores ainda avaliaram as respostas do questionário aberto, que explicavam a alta taxa de desistência, que variava de (42%) a (71%) dependendo do grau de dificuldade do curso. Alguns alunos citaram: ter recorrido à solidão e a falta de apoio nos momentos de dificuldade. Stress associado aos custos pessoais e familiares. Os autores concluíram que na explicação do fenômeno os “assuntos domésticos” não podem ser ignorados. |
| Rekkedal (1983) | Após uma pesquisa realizada durante 10 anos sobre as razões para desistência na Escola de <i>NKI – Noruega</i> , encontraram uma grande tendência nas respostas: falta de tempo, trabalho requereu muito tempo, mudança de estudos / cursos, mudança de plano de carreira, razões econômicas, doença, modo de vida, condições de estudo insatisfatórios e razões pessoais. |

Quadro 10 - Revisão de Literatura de Cookson (1990)

Fonte: Cookson (1990).

Kennedy e Powell (1976 apud COOKSON, 1990) verificaram que as características da clientela incluem uma série de variáveis (ocupação, gênero e idade), consideradas variáveis preditoras do aluno desistente.

Desmarais (2000) cita que alguns investigadores associaram persistência a motivação, como resposta ao problema da evasão. Para o autor, o estudo de persistência em Educação a

Distância faz parte da tendência sócio-cognitiva e é relacionado de perto ao estudo de fatores individuais que influenciam na decisão de continuar em um curso ou abandoná-lo.

Em um estudo qualitativo, Desmarais identificou fatores potenciais que podem influenciar na persistência. Ela afirma que as razões identificadas por Garland (1993) formam um tipo de taxonomia que permite a análise de um ambiente pedagógico propício que pode contribuir para a persistência do aluno.

Desmarais fez um estudo de caso de um treinamento a distância dos funcionários do Serviço Estrangeiro Canadense. A autora buscou isolar os fatores relacionados à persistência. Ela cita algumas intervenções que ajudaram na redução da taxa de desistentes, tais como:

- Identificação dos fatores relacionados às atitudes e hábitos de trabalho que poderiam influenciar na decisão de desistir do curso.
- Informação aos Tutores do perfil dos participantes no início do curso, com a indicação do aluno propenso a abandonar o curso. Estes dados são importantes para nortear a estratégia de interação do tutor com aluno, assim apoiá-lo em suas dificuldades.
- Qualidade do material didático e metodologia adequada.

Para Desmarais (2000), o curso deve satisfazer às expectativas dos alunos. Ela afirma que, nesse processo, o papel do tutor é primordial, pois pode tornar a aprendizagem mais atrativa aos alunos e reduzir a taxa de desistência.

Um estudo mais recente foi realizado por Parker (2003). Em sua revisão de literatura ele identificou preditores de persistência acadêmica na instrução a distância, bem como, os fatores significativos do aluno como explicação das taxas de conclusão. O autor destaca que houve um crescimento da EAD e cita que em 2002, cerca de 78% dos alunos adultos recebeu instrução em algum formato a distância. Ele atribui esse fenômeno a proliferação do uso das NTICs e a complexidade da vida moderna que requer uma aprendizagem contínua para assumir novas responsabilidades de trabalho.

Parker analisou que esses foram os principais motivos que estimulou o aluno adulto a procurar outras formas de instrução. Com o crescimento da instrução a distância, veio também o problema das taxas elevadas de desistência. Uma síntese da revisão de Parker é apresentada no Quadro 11:

| Autor | Pesquisa |
|--------------------------------------|--|
| Dille e por Mezack (1991) | Buscaram evidências no relacionamento entre a desistência e o <i>locus</i> do controle, utilizaram o <i>locus</i> controle interno e externo de Rotters. Os autores realizaram entrevistas com 151 alunos matriculados em um curso a distância. Os dados indicaram 43 alunos que não completaram o curso e tiveram um <i>locus</i> externo do controle, enquanto 108 alunos foram bem sucedidos e orientados pelo <i>locus</i> de controle interno. |
| Altman e de Arambasich (1992) | Realizaram estudos na Universidade de <i>Calgary</i> , tinham como hipótese que o <i>locus</i> de controle interno estaria relacionado positivamente à conclusão do curso. O estudo de 1992 encontrou uma diferença significativa entre grupos de alunos com <i>locus</i> de controle interno e externo, demonstrando que os alunos com <i>locus</i> de controle interno apresentavam um nível maior de persistência. |
| Carr e Ledwith (2000) | Encontraram taxas que excederam a (40%) em algumas instituições. Em uma tentativa de identificar causas para desistência, os autores centraram na aplicação de uma variedade de modelos teóricos baseados na instrução tradicional e ajustaram a instrução a distância. |
| Diaz (2002) | Fizeram testes de estilos da aprendizagem para determinar a correlação entre os alunos que marcaram como independente, indivíduos auto dirigidos e conclusão da instrução <i>on line</i> . Diaz relatou uma correlação estatística significativa entre persistência e motivação acadêmica. Acredita-se que o <i>locus</i> de controle e estilos da aprendizagem deve servir como diagnóstico para identificar os potenciais alunos <i>on line</i> . Diaz e Carnal (1999) concluíram que os alunos internamente motivados em geral são os mesmos alunos que concluem a instrução <i>on line</i> . |

Quadro 11 - Revisão de Literatura de Parker (2003)
Fonte: Parker (2003)

Pesquisa conduzida por Parker (2003) examinou mudanças potenciais no *locus* de controle durante um semestre até o término de um curso *on-line*, demonstrando que *locus* de controle era um preditor da evasão. Embora os resultados não possam ser generalizados a todos os cursos de Educação a Distância, o estudo indicou uma correlação entre *locus* de controle e persistência acadêmica.

Hricko (2003) afirma que embora existam muitas outras variáveis que influenciam na retenção do aluno em Educação a Distância, pesquisas indicam que a redução de barreiras institucional e epistemológica pode diminuir a evasão nesse ambiente de aprendizagem. Ele considera também que a EAD deve se apoiar em modelos específicos para melhorar a retenção dos alunos, como também iniciativas para aperfeiçoar os serviços de apoio acadêmico.

Hricko, em sua revisão de literatura, cita o modelo desenvolvido por Morgan e Tam (1999) para melhorar a retenção de alunos em cursos de EAD. Esse modelo está baseado em três áreas de pesquisa:

1. Identificação do perfil dos alunos do “grupo de risco” para desistirem.
2. Identificação das características dos cursos que contribuem para aumentar ou diminuir as taxas desistentes;
3. Aplicação de questionários, antes de iniciado o curso, para o aluno indicar quais os fatores externos que podem contribuir na decisão de desistência do curso.

Outra pesquisa citada por Hricko (2003), é a de Garland (1993), que se refere às razões dadas pelos alunos para se retirar de cursos de EAD, classificadas em quatro categorias:

- Situações que surgem na vida dos alunos, como por exemplo, uma mudança de cidade ou de emprego.
- Problemas pessoais, estilos de aprendizagem e motivação.
- Falta de serviços de apoio da instituição responsável pelo curso, tais como, organização administrativa, acadêmica, técnico ou do desenho instrucional.
- Falta de conhecimento do conteúdo ou dificuldade de entendimento.

Hiltz e Shea (2005) realizaram um estudo para investigar as questões relacionadas com o aluno e o ambiente *on-line*, incluindo: qual o perfil do aluno que escolhe esse modo de educação e o perfil dos que se saem bem e são bem sucedidos nele? Que características dos alunos (gênero, estilo de aprendizagem etc.) estão relacionadas com a aprendizagem bem sucedida em ambientes de redes de aprendizagem assíncrona?

Os autores identificaram o perfil dos alunos que optam por fazer cursos *on-line*. Apontam ainda uma relação da característica individual com as chances de sucesso nesses cursos, tais como, gênero, personalidade, estilo de aprendizagem.

Hiltz e Shea consideram que os cursos *on-line* são mais centrados no aluno que cursos tradicionais – isso se houver uma interação eficaz entre aluno e professor, capaz de proporcionar uma participação do aluno mais ativa em atividades de aprendizagem. Eles destacam ainda, que os alunos destinados a terem mais sucesso em ambientes *on-line* são aqueles que se mostram mais auto-dirigidos e auto-confiantes sobre as habilidades necessárias para usar a tecnologia.

Para Hiltz e Shea, em média, parece que as mulheres se sentem mais confortáveis do que os homens, em cursos do tipo *on-line*, talvez por conta de habilidades verbais mais elevadas ou alguma tendência a apreciar estilos mais colaborativos de aprendizagem. Com base nesse estudo, os autores citam as características do aluno de sucesso em cursos *on-line*:

- motivação pessoal;
- independência, auto-disciplina;
- habilidades para gerir o tempo;
- estilo de aprendizagem mais visual, convergente e seqüencial;
- experiência anterior com cursos *on line*;
- notas de vestibular mais elevadas;
- bom acesso a computadores e a *Internet*;
- apoio da família ou do empregador;
- predominância de sexo feminino;
- predominância de idade acima de 25 anos.

Palloff e Pratt (2004), ao tratarem do nível de satisfação de alunos universitários que faziam cursos *on-line*, citaram uma estatística do National Center for Education Statistics (2002) onde:

- um percentual de 23% dos alunos universitários que participaram de cursos de ensino a distância ficou mais satisfeitos com tal opção do que com os cursos presenciais;
- um percentual de 47% dos alunos relatou gostar, forma igual, de ambos os cursos e
- um percentual de 30% dos alunos ficou menos satisfeitos com o curso a distância.

As autoras indicam ainda a necessidade de melhorar a qualidade do que se oferece no ensino a distância, assim o aluno tende a ficar mais satisfeito com o resultado e mais inclinado a permanecer nos cursos. Reter o aluno nos cursos *on-line* é motivo de preocupação para as instituições de EAD.

Litwin (1999, p. 19) chama atenção para o caso em que os usuários dos cursos a distância não tenham tido experiências prévias de estudo na modalidade. Para ela, torna-se imprescindível dar informações ao aluno do significado de estudar a distância e em que consiste o conteúdo dos cursos com maior clareza e precisão possíveis. A autora acrescenta que o uso do suporte tecnológico para muitos usuários ainda é uma novidade. Portanto, a necessidade de ensinar a utilizar esses meios tecnológicos, orientando o aluno nos problemas iniciais e de organização dos estudos. Ou seja, independente de qual modalidade, é necessário preparar as audiências.

Palloff e Pratt (2004) identificaram os traços que contribuem para o aluno prosseguir nos estudos *on-line* e citam o seguinte perfil do aluno virtual de sucesso:

- ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los;
- atender a um mínimo de exigências ou até excedê-las para participar;
- ter a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais;
- evitar sentir-se prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação;
- dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não ver o curso como “maneira mais leve e fácil”.
- pensar criticamente e ter capacidade reflexiva;
- ser motivado a expressar-se e a contribuir para as discussões, em grande parte por meio de textos, o que significa dizer que deva possuir uma capacidade elevada para escrever;
- ter automotivação e autodisciplina;
- acreditar que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

Uma das maiores críticas, segundo Palloff e Pratt (2004) em relação aos cursos *on-line*, são os altos índices de desistência – em torno de 50%. Assim, considerada por muitos como um quantitativo que lhe confere má qualidade. As autoras propõem algumas medidas para elevar o índice de retenção, indicam que a melhor fórmula de sucesso é a qualidade no curso *online*, capaz de determinar o prosseguimento do curso pelo aluno até o final.

As autoras ressaltam a necessidade de se pesquisar mais sobre como reduzir as barreiras para a aprendizagem *on-line* e assim aumentar a probabilidade de sucesso do aluno. Elas apontam os fatores que podem influenciar em conjunto com as medidas que podem ser adotadas para elevar o nível de retenção de alunos:

- A interatividade e maior construção da comunidade.
- O controle do tamanho do grupo.
- O reconhecimento que nem todos os alunos (ou professores) encontram seu lugar na sala de aula *on-line*.

Palloff e Pratt afirmam ainda que reter os alunos nos cursos *on-line* tornou-se uma questão significativa para administradores, o contrário pode comprometer o desempenho financeiro da instituição, por isso, é primordial reduzir os índices de evasão, sendo necessário identificar os principais problemas que provocam esse fenômeno.

A Figura 17 resume as questões envolvidas na retenção do aluno virtual e as técnicas usadas para melhorar a retenção.



Figura 17 – Elementos de Cursos on-line de Alta Qualidade.
 Fonte: Palloff e Pratt (2004, p.145)

1.6. Educação de Adultos

O termo Andragogia tem origem na palavra grega *andr*, que significa homem ou adulto (Knowles, 1971, p. 314), e não na palavra *antropos*, que significa o gênero humano, a humanidade. Parece ter sido usada, pela primeira vez, por um professor alemão, Alexander Kapp, por volta de 1831. O seu uso para descrever o conjunto de teorias voltadas para a educação de adultos teve início na Iugoslávia, na Universidade de Zagreb, na década de 50, quando Alexander Kapp trabalhava simultaneamente com crianças e adultos. Malcon Knowles, referenciado na literatura como divulgador do termo, teve acesso a ele em 1965 e o incorporou a seus escritos a partir de 1966, como ele mesmo relata.

“Andragogia é um termo antigo, e no que me consta, foi usado pela primeira vez por um professor alemão, em 1831. Ele estava descrevendo em uma publicação alemã, a diferença entre a maneira como ele ensinava a adultos, na escola noturna, e às crianças, na escola diurna. E para economizar espaço ele cunhou o termo: andragogia é o que faço de noite e pedagogia é minha atividade durante o dia” (KNOWLES, 1982).

O termo “andragogia” é definido como sendo “a arte e ciência de orientar adultos para aprender”. Neste tópico será discutida a importância das diretrizes andragógicas aliadas às novas tecnologias nos cursos a distância.

Knowles (1998) afirma que a linha de investigação que analisa *como o adulto aprende* tem uma grande influência das teorias filosóficas educacionais de John Dewey, e cita por exemplo, os cinco pressupostos chave para educação de adultos publicado por Liderman (1926), no livro “The meaning of adult education”. Esses pressupostos estão descritos no Quadro 12:

| Características da aprendizagem de adultos | |
|---|--|
| Motivação | Os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; estes são os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de aprendizagem de adultos. |
| Orientação | da aprendizagem é centrada na vida; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adulto são as situações da vida, não as disciplinas. |
| Experiência | é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, ou seja, a metodologia básica da educação de adultos é a análise da experiência. |
| Autodirigidos | Os adultos têm uma grande necessidade de serem auto dirigidos, então o papel do professor é engajar-se em um processo de mútua investigação em lugar de transmitir o seu conhecimento e então avaliar a adequação deles em relação ao processo. |
| Diferenças individuais | As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, local e ritmo de aprendizagem. Confirmando assim que o modelo andragógico é um sistema de suposições que incluem as suposições pedagógicas. |

Quadro 12 - Características da Aprendizagem de Adultos
Fonte: Liderman (1926, apud KNOWLES, 1998)

Para Knowles, esses pontos são fundamentais para retratar um modo novo de pensar a respeito da aprendizagem de adultos. O autor salienta que por mais de 40 anos, esses tópicos foram desconsiderados, e indica a necessidade de estudos para se formular uma teoria que considere o que se sabe da experiência e as características peculiares dos alunos adultos.

A preocupação com aprendizagem de adultos, segundo Knowles, despontou após o fim da primeira guerra mundial, pelas peculiaridades percebidas nos alunos adultos. Porém apenas nas últimas décadas, essa preocupação tornou mais evidente. Ele afirma que “a teoria da aprendizagem de adultos apresenta um desafio para os conceitos estáticos da inteligência, para as limitações padronizadas da educação convencional...”. Corroborando para a questão teórica, o autor faz um comparativo entre os dois modelos, pedagógico e andragógico apresentados no Quadro 13:

| | Modelo Pedagógico | Modelo Andragógico |
|-----------------------------------|---|--|
| Papel da Experiência | A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor. | Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. |
| Vontade de Aprender | A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares. | Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. |
| Orientação da Aprendizagem | A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas. | Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos) |
| Motivação | A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor. | Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas, etc), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida,, etc) |

Quadro 13 - Comparativo dos Modelos Pedagógico e Andragógico
Fonte: Knowles (1998)

Ao tratarem do termo “andragogia”, Palloff e Pratt (2004) referiram-se à “heutagogia” como sendo “*pedagogia eletrônica*”, já que o objetivo é incentivar a aprendizagem centrada no aluno e focada no adulto, ou seja, incentivar a utilização da melhor prática possível nas salas de aula *on-line*. As autoras ressaltam que ao focar no processo educacional centrado no

aluno, não é pedagogia nem andragogia, mas “heutagogia”, ou uma aprendizagem autodirigida. Na realidade devem ser considerados os três construtos teóricos.

As autoras descrevem o perfil do aluno *on-line*: são adultos, trabalhadores e com família, com idade acima de 25 anos na sua maioria, preocupados com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, tanto do sexo feminino quanto do masculino.

Poggeler (1974 apud PETERS, 2001 p. 36) define as características da educação de adultos em alguns pontos, por exemplo, eles devem:

- ter a oportunidade de escolher com autonomia e criticamente os conteúdos, as formas e instituições de sua educação complementar;
- ser suficientemente informados e ter o devido aconselhamento sobre os objetivos dos programas escolhidos;
- ter a oportunidade de participar da escolha dos métodos;
- participar de sua educação complementar com plena e própria responsabilidade e também assumir o risco pelo sucesso do processo educacional;
- ter autonomia e independência.

É fundamental que se compreenda como o aluno adulto aprende, segundo Holmberg (2003), a maioria desses alunos de cursos a distância são: “trabalhadores”, “com famílias”, e “vários compromissos sociais” características essas que os impedem de freqüentarem uma sala de aula ou qualquer outra forma síncrona.

Peters (2001) afirma que o aluno da Educação a Distância é uma clientela especial e diferenciada, pois, por via de regra, trata-se de adultos um pouco mais velhos, com média de idade entre 20 e 30 anos. Para ele a idade maior modifica o ponto de partida didático em relação à modalidade presencial, e cita algumas particularidades desta clientela:

- Os alunos dispõem por natureza de uma experiência de vida maior, encaram, compreendem e avaliam de modo diferente.
- Trazem para dentro do estudo científico uma considerável experiência profissional, isso reflete no modo como se estuda, sobretudo quando o estudo e o trabalho profissional estão na mesma área. A maioria dos alunos a distância pode realizar seus estudos somente concomitantemente com o exercício de sua profissão, portanto somente na forma de um estudo em tempo parcial.
- Muitos deles provêm de ambiente social que não propiciou muitas oportunidades de formação acadêmica quando eram ainda mais jovens, e a Educação a Distância surge como sinalização de uma segunda chance.
- Existem alunos a distância que, em virtude de suas experiências profissionais, querem alcançar um status socioeconômico mais elevado em nossa sociedade competitiva, ou seja, estão em processo de ascensão social.
- Tele-alunos são mais qualificados do que alunos de sala de aula presencial. Muitos já tiveram considerável sucesso em sua formação escolar, reflete sobremaneira na sua motivação e em sua atitude em relação ao estudo.
- Um estudo na idade intermediária ou superior tem, em geral, objetivamente outra função do que entre alunos de 19 a 25 anos, porque cada caso é inserido diferentemente em seus planos e ciclos de vida.

Segundo Peters (2001), são vários aspectos que confere a especificidade ao aluno adulto, o que faz suscitar alguns questionamentos: se de fato resulta em um problema didático fundamental, ou seja, deve-se oferecer a esses alunos o mesmo ensino que é oferecido no ensino presencial. Ou oferecer estratégias diferentes para idade elevada, levando em conta a experiência de vida e profissional, a motivação, a conciliação profissão e família.

Capítulo 2 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Este Capítulo descreve os procedimentos metodológicos usados na realização da pesquisa, abrangendo tipo de pesquisa, contexto da pesquisa, instrumento utilizado e procedimentos de coleta e análise dos dados.

Ressalta-se que, em razão das características diferenciadas dos bancos de dados utilizados, foram delineados cinco estudos que atenderam aos objetivos específicos esboçados para a pesquisa:

- **Estudo 1** – Revalida estatisticamente o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Curso a Distância”, de Moura-Walter (2006).
- **Estudo 2** – Investiga o relacionamento entre: a) características demográficas dos alunos e o perfil de estudo; b) características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento.
- **Estudo 3** – Investiga o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico.
- **Estudo 4** – Analisa os motivos de desistência relatados pelos alunos de um curso a distância.
- **Estudo 5** - Analisa a cronologia da evasão em um curso a distância.

2.1 – Tipo de Pesquisa

Uma das principais preocupações do pesquisador é a escolha da estrutura metodológica para a pesquisa empírica. Segundo Vieira (2004) é a partir da metodologia que os tópicos gerais de cientificidade (validade, confiabilidade e aplicação) poderão ser devidamente avaliados.

Para a classificação da pesquisa, tomou-se como base a taxionomia apresentada por Vergara (2000), que a qualifica em relação a dois aspectos:

- **Quantos aos fins** - será uma pesquisa descritiva, exploratória, e explicativa. Exploratória porque o estudo em questão ainda tem escassa produção científica. Descritiva porque ela visa descrever percepções acerca de um fenômeno; explicativa porque procurou esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno.
- **Quantos aos meios** - a pesquisa será bibliográfica para fundamentação teórico-metodológica do trabalho, documental porque se valerá de documentos internos da instituição pesquisada que digam respeito ao objeto de estudo. E, de campo, investigou os fenômenos na própria organização, utilizando-se, para o levantamento de dados, de questionários de perguntas fechadas e aberta, esta última, visando subsidiar a confirmação dos resultados estatísticos.

Foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa de acordo com os cinco objetivos de pesquisa estabelecidos neste trabalho, conforme discriminado a seguir:

2.1.1 - Pesquisa Quantitativa

Foi usada em dois momentos. No primeiro, para revalidar estatisticamente o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Curso a Distância”, de Moura-Walter (2006). No segundo, para investigar o relacionamento entre: a) características dos alunos e o perfil de estudo; b) características dos alunos e os fatores do instrumento; c) características dos alunos e o desempenho acadêmico.

2.1.2 - Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa foi usada para analisar os motivos de desistência comentados pelos alunos na questão aberta do Instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Curso a Distância” e, também, na análise dos documentos referentes aos dois cursos investigados.

2.2 - Contexto da Pesquisa

2.2.1 – Instituição de Ensino Pesquisada

A pesquisa foi conduzida no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB), unidade ligada diretamente à Reitoria. O primeiro curso a distância, uma extensão universitária (*Introdução à Ciência Política*), foi oferecido em 1979, pelo então Programa de Ensino a Distância (PED), primeira denominação do Centro.

Outros cursos foram produzidos até 1985: Relações Internacionais, Introdução ao Pensamento Político Brasileiro, Ideologias Políticas e Inflação. Foram traduzidos alguns cursos da Open University: O que é Economia, Introdução à Religião, Modelos Éticos, Grécia Clássica e a Evolução Humana.

À época da pesquisa, o Centro de Educação a Distância (CEAD) contava com 82 (oitenta e dois) funcionários efetivos e três funcionários temporários atuando em diferentes unidades de trabalho. A Figura 18 apresenta o organograma do CEAD:

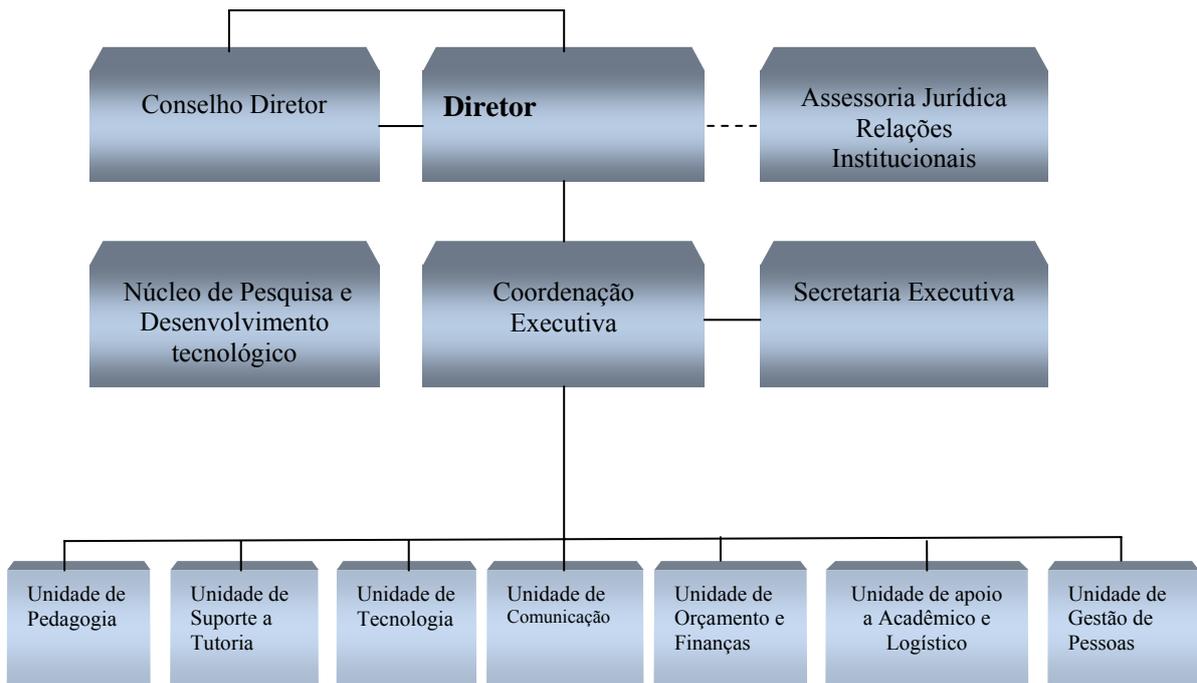


Figura 18 - Organograma do CEAD

A Figura 19 mostra a página inicial do CEAD/UnB disponível no endereço: <http://www.cead.unb.br/>

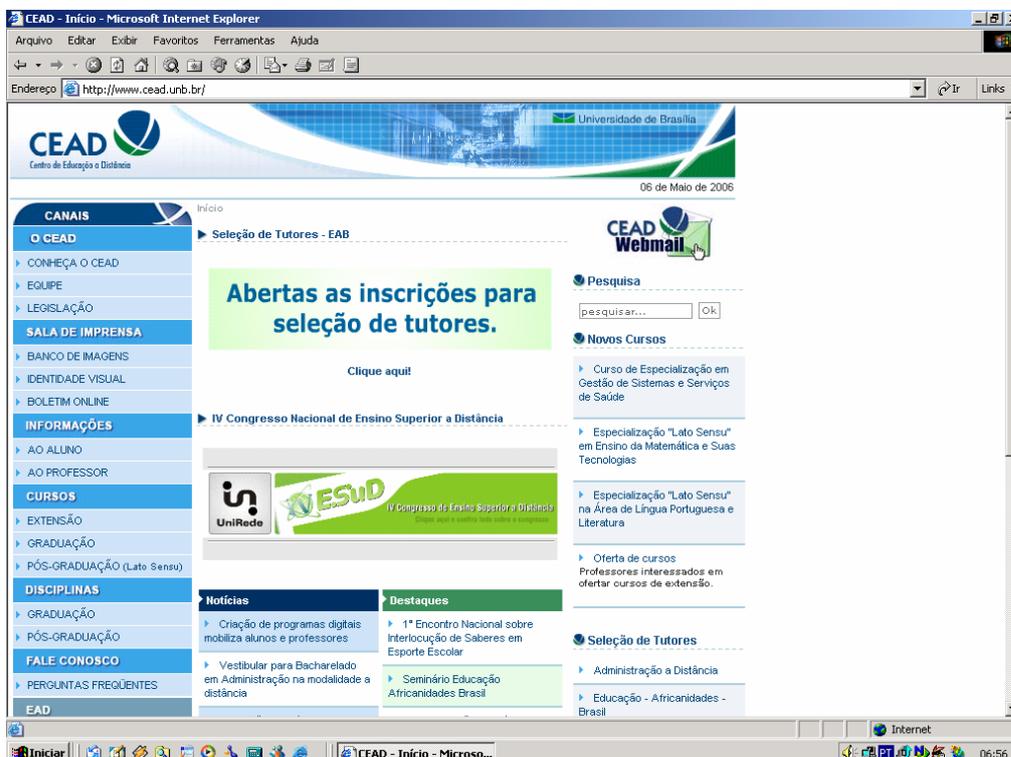


Figura 19 - Página do CEAD/UnB

Fonte: <http://www.cead.unb.br>

O CEAD passou por um planejamento estratégico em 2005 onde foram realizadas três oficinas que contemplaram a análise do Ambiente Externo e Interno. Definição da Missão, Visão, Valores, Diretrizes e Objetivos Estratégicos, bem como da proposta de alteração do Organograma e do Regimento Interno do CEAD. Na área de Finanças: evolução e perspectivas. O planejamento contou ainda com definição das Ações Futuras. A seguir, encontram-se detalhados a missão, a visão, os valores e as diretrizes para o período de 2005-2009:

- **Missão:** Desenvolver e viabilizar ações de Educação a Distância que contribuam para o fortalecimento da publicização da Universidade de Brasília e a emancipação do cidadão na sociedade brasileira, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

- **Visão:** Ser um referencial na produção e na disseminação de conhecimento na modalidade de Educação a Distância.

- **Objetivos Estratégicos:** O CEAD, a fim de cumprir a missão estabelecida e alcançar a visão de futuro, tendo por base os valores e as diretrizes que devem nortear suas ações, identificou cinco objetivos estratégicos para o período 2005-2009. São esses:
 1. Fortalecer o ambiente interno do CEAD, a fim de garantir maior sustentabilidade.
 2. Tornar-se referência em EAD.
 3. Captar novos projetos, com o propósito de garantir espaços de atuação e sustentabilidade.
 4. Contribuir no processo de inclusão social no país.
 5. Tornar-se uma Unidade Acadêmica da UnB.

- **Valores e Ética:** Ética e qualidade nas ações; democratização do acesso ao conhecimento; redução da desigualdade social; responsabilidade sócio-ambiental.

A pesquisa conduzida no CEAD avaliou a evasão de dois cursos – **Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial**, e foram oferecidos em parceria com o CEAD e instituições públicas. A seguir será feita uma descrição das características e análise do material didático de cada curso. Nessa análise foi utilizado o Roteiro de Análise de Material Didático (RAM) para cursos a distância, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Impacto, coordenado pela Professora Dr^a Gardênia Abbad (Anexo B) e aprimorado por Borges-Ferreira (2005), para os contextos de EaD.

A análise de material didático descreve as seguintes características: objetivos instrucionais, estratégias instrucionais, planejamento de atividades, sequência de ensino, plataforma utilizada, fontes de informação e informações gerais sobre o curso.

2.2.2. – Características do Curso Especialização em Esporte Escolar

Esse Curso foi elaborado pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte em parceria com o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.

O público-alvo foi formado pelos professores da rede pública estadual e municipal que estavam associados ao Programa Segundo Tempo e teve os seguintes objetivos:

- Criar nas escolas públicas de ensino fundamental um banco de competências em Esporte Escolar para implantação e consolidação do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte.
- Capacitar em nível de pós-graduação (especialização) os professores de Educação Física de ensino fundamental, da rede pública estadual e municipal, associados ao Programa Segundo Tempo.

A seleção e matrícula dos alunos foram de responsabilidade do Ministério dos Esportes, também o responsável financeiro pelo curso. O Ministério deveria encaminhar ao CEAD a lista com o nome e endereço (eletrônico ou postal) dos alunos selecionados para o programa.

O curso era dividido em módulos com a duração total de 390 horas. O material didático era composto por seis livros. A cada início de módulo o aluno recebia um cronograma com o tempo necessário para concluir o tema e para organização dos estudos, conforme discriminado na Figura 20 a seguir:



Figura 20 - Organização do Conteúdo do Curso de Especialização em Esporte Escolar

Além dos seis módulos, com duração de 60 horas (oito semanas cada), o aluno deveria elaborar uma Monografia que envolvia as seguintes atividades: realização de um pré-projeto e pesquisa de campo. A apresentação da Monografia deveria ser feita em banca, presencialmente, conforme exigido pela legislação brasileira de EaD. A banca era formada pelo orientador de Monografia e por um membro externo. A carga horária destinada à orientação de Monografia era de 30 horas, mais 15 horas para participação nos encontros presenciais, o que totalizava uma carga horária de 45 horas.

O Quadro 14 descreve as responsabilidades do Ministério do Esporte com relação ao Curso de Especialização em Esporte Escolar:

| Atores – Ministério do Esporte | Responsabilidades |
|---|--|
| Coordenador de Esporte e Identidade Cultural | Intermediar a relação entre ME, universidade e instituições, para a organização e o planejamento acadêmico do PST; Elaborar diretrizes curriculares indicadoras dos conteúdos dos módulos de capacitação; Indicar autores/consultores de conteúdos de reconhecida competência em sub-áreas da Educação Física junto às instituições de ensino superior (IES) e a entidade nacional Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). |

Quadro 14 - Atores e Responsabilidades – Parceiro
Fonte: Documentos do CEAD.

O Quadro 15, apresentado a seguir, descreve as responsabilidades do CEAD/UnB com relação ao Curso a seguir:

| Atores do CEAD | Responsabilidades |
|---------------------------------|---|
| Coordenador Geral | Gerenciar cada uma das fases do programa e da articulação com os coordenadores locais dos estados e com a comissão de especialistas e com o Ministério do Esporte, através de Secretaria Nacional de Esporte Educacional, encarregada do desenvolvimento da capacitação. |
| Coordenador Pedagógico | Gerenciar as equipes técnicas de desenvolvimento do material pedagógico impresso, em cd-rom e para a <i>web</i> . Orientar e acompanhar o trabalho da equipe de tutores e orientadores de monografia do curso de especialização. Criar e aplicar instrumentos de avaliação dos vários aspectos dos cursos e do programa de capacitação em geral. |
| Supervisor de módulo | Coordenar o trabalho da equipe de tutoria de cada um dos módulos. Deverá haver uma equipe de cinco supervisores de módulo que será gerenciada pelo coordenador pedagógico do CEAD. |
| Autores/consultores de conteúdo | Profissional da área de Educação Física, com reconhecido saber e experiência, especialmente designado para elaborar os conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem e para a avaliação do material didático dos cursos de especialização e de extensão. Será orientado pelo Coordenador Pedagógico do Programa. |
| Professor presencial | Profissional da área de Educação Física que vai se deslocar pelos diversos estados da federação com o objetivo de coordenar as atividades dos encontros presenciais previstos no curso. O professor será orientado pela coordenação pedagógica do CEAD-UnB e pessoal do Ministério do Esporte e Faculdade de Educação Física da UnB para a realização e avaliação desses encontros, em articulação com as coordenações locais. |
| Tutor de conteúdo – | Atua diretamente com o cursista, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, tirando suas dúvidas sobre conteúdos e questões administrativas, fazendo a correção das avaliações, o registro de notas e resultados e informando à coordenação pedagógica quaisquer problemas e eventualidades. |
| Tutor de monografia | Tutor especialmente treinado para auxiliar o cursista no desenvolvimento de seu trabalho final de especialização, que possui caráter monográfico. |
| Orientador de monografia | Orientar monografias e aprovar o projeto final de cada cursista, utilizando-se de e-mail, correio, fax, telefone ou ambiente virtual de aprendizagem. Orientar e acompanhar o aluno durante a defesa presencial da monografia perante a banca examinadora (final do curso de especialização). |
| Coordenador local | Acompanhar a atuação de estagiários do programa, gerando subsídios para que a coordenação central e o Ministério do Esporte possam avaliar de forma mais precisa o impacto da capacitação e atuação dos estagiários em cada estado. Organizar e realizar os encontros presenciais do curso e selecionar estagiários, com orientação e apoio da coordenação central. Cada estado terá um coordenador local (27 coordenadores ao todo). |
| Assistente administrativo | Operacionalizar as tarefas administrativas necessárias à oferta dos cursos, como cadastramento de alunos, postagem de materiais, reserva de passagens, aquisição de material de consumo, dentre outras. Terá um assistente em cada coordenação (27 locais e 1 central). |
| Cursista | Professor em exercício na rede pública fundamental ou estagiários, efetivamente matriculados nos cursos de extensão ou no curso de especialização, dependendo de seu nível de formação. |

Quadro 15 - Atores e Responsabilidades - CEAD

Fonte: Proposta de avaliação - CEAD.

Os alunos que concluíssem os seis módulos com menção mínima “MM”, mínimo de 50% de aproveitamento e aprovação na Monografia, completariam a Especialização em Esporte Escolar, sendo certificados pelo CEAD/UnB. O critério do professor para a avaliação poderia considerar os seguintes itens:

- Realização das atividades individuais ao final de cada módulo.
- Elaboração de trabalho final (monografia).
- Atividades presenciais (no início e na defesa da Monografia) sob orientação dos coordenadores locais do programa.
- Fóruns de debate como apoio pedagógico.
- Pesquisa na Internet.

Ocorreram dois encontros presenciais: um ao início do curso e outro no final nos núcleos regionais, para defesa da Monografia. Os alunos receberam o conteúdo do curso em material impresso (módulos).

O Curso foi oferecido em três momentos distintos, conforme ilustram as Tabelas 1 e 2, respectivamente:

Tabela 1 - Ofertas e Períodos

| Especialização em Esporte Escolar | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------------------|
| Oferta | Período | | | Alunos Matriculados |
| | Início | Término | Duração | |
| 1 ^a | 12/04/2004 | 03/05/2006 | 25 meses | 383 |
| 2 ^a | 12/02/2005 | 03/03/2007 | 25 meses | 1160 |
| 3 ^a | 14/11/2005 | 07/03/2007 | 16 meses | 487 |

Tabela 2 – Ofertas e Situação

| Especialização em Esporte Escolar | | | | |
|--|------------------|---------------------|--------------------|--------------------------|
| Oferta | Situação | | | Fase |
| | Inscritos | Persistentes | Desistentes | |
| 1 ^a | 383 | 160 | 223 | Concluída |
| 2 ^a | 1160 | 602 | 558 | Elaboração de Monografia |
| 3 ^a | 487 | 218 | 269 | Elaboração de Monografia |

Conforme a Tabela 2, as 1^a e 2^a Ofertas ainda não foram concluídas, ambas estão em fase de elaboração de Monografia, mas foi considerada a evasão registrada até o módulo 5 (Outubro de 2006).

Os Gráficos 4, 5 e 6 mostram a situação de cada uma das três ofertas do Curso de Especialização em Esporte Escolar. O Gráfico 4 demonstra que, dos 383 alunos inscritos, 160 (42%) alunos persistiram e 223 (58%) alunos desistiram do Curso.

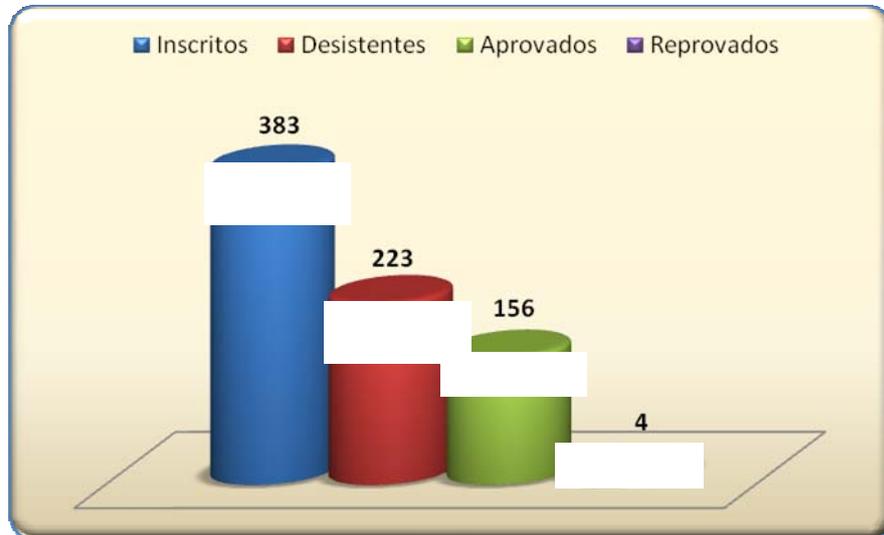


Gráfico 4 - Curso de Especialização em Esporte Escolar (1ª Oferta)

Fonte: Dados do CEAD, com data de 10/10/2006

O Gráfico 5, referente à 2ª oferta do Curso, mostra que 1160 alunos foram inscritos, sendo que 602 (52%) alunos persistiram e 558 (48%) desistiram.

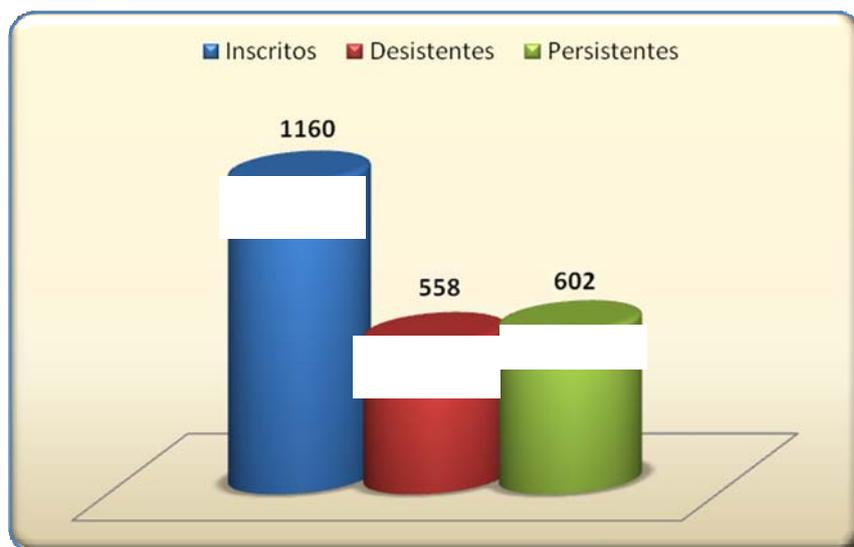


Gráfico 5 - Curso de Especialização em Esporte Escolar (2ª Oferta)

Fonte: Dados do CEAD, com data de 10/10/2006

O Gráfico 6, demonstra a situação da 3ª oferta do curso de Especialização em Esporte Escolar. Dos 487 alunos inscritos, 269 (55%) alunos persistiram e 218 (45%) alunos desistiram.



Gráfico 6 - Curso de Especialização em Esporte Escolar (3ª Oferta)

Fonte: Dados do CEAD, com data de 10/10/2006

A Tabela 3 mostra a situação geral das três ofertas do Curso de Especialização em Esporte Escolar, considerando o total de alunos matriculados, persistentes e desistentes, até outubro de 2006:

Tabela 3 - Situação Geral das Três Ofertas do Curso

| Situação Geral das três ofertas | | | | | |
|---------------------------------|-----|--------------|----|-------------|----|
| Matriculados | | Persistentes | | Desistentes | |
| N | % | N | % | N | % |
| 2030 | 100 | 1031 | 51 | 999 | 49 |

O quantitativo total de alunos inscritos nas três ofertas é de 2030 alunos, conforme mostra a Tabela 3, sendo que 1031 alunos (51%) persistiram e 999 alunos (49%) alunos desistiram.

2.2.2.1 - Análise do Material Didático do Curso

Na 1ª oferta do Curso, foi indicada pelo Ministério do Esporte ao CEAD, a plataforma criada pelo Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), como ambiente de apoio para aprendizagem virtual.

O Proinfo é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública. O programa funciona de forma descentralizada e sua coordenação é de responsabilidade federal e sua operacionalização conduzida pelos agentes parceiros. O programa é desenvolvido pela **Secretaria de Educação à Distância (SEED)**, por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Cumprindo esta determinação, o CEAD utilizou a plataforma do Proinfo, denominada e-Proinfo, até o segundo semestre de 2005, porém, não houve uma boa receptividade por parte dos alunos. Um dos fatores foi a não obrigatoriedade de acesso à plataforma. Além disso, outros fatores foram determinantes para pouca aceitabilidade entre os alunos, dentre eles: falta de estrutura física (telefone, computador com acesso a internet), acesso discado, dificuldade e familiaridade com a tecnologia tanto dos alunos como dos tutores, o que acabou por inibir o uso do ambiente como um apoio pedagógico.

Cabe ressaltar que, no momento em que a pesquisa estava sendo realizada, não foi possível acessar o ambiente Proinfo para uma análise mais detalhada da plataforma.

Devido a esses problemas, o CEAD disponibilizou para as ofertas seguintes a plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmico-Modular Orientado a Objetos. Trata-se de um *software* livre, disponibilizado gratuitamente para *download*. Ressalta-se que o CEAD já utilizava o *Moodle* desde 2004. A equipe de tecnologia do CEAD é responsável pela configuração e adequação às especificidades de cada curso.

Em relação à plataforma *Moodle*, de acordo com o gestor do curso, a aceitabilidade pelos alunos e tutores foi um pouco melhor, porém, ainda persistiram os problemas referentes

a: falta de estrutura física (telefone, computador com acesso a internet), acesso discado, dificuldade e familiaridade com a tecnologia. Por esses motivos, basicamente, o curso utilizou mais o material impresso, e como canais de comunicação entre tutores/alunos: *e-mail*, telefone, fax ou carta.

A **interface gráfica** do curso segue o padrão *Moodle*, basicamente, as implementações para esse curso ficaram restritas ao título do curso. O tamanho das letras e figuras é pouco adequado e o ambiente não é flexível, caso o aluno precise retornar a qualquer tópico do curso. No menu inicial tem muitas informações e algumas em duplicidade, como por exemplo, o tópico **Atividades** (*Chats*, Fóruns e Recursos) semelhante ao tópico **Programação** (Fóruns, *Chats* e Biblioteca) o que dificulta a compreensão do aluno.

Na tela, é apresentada uma lista com a área de trabalho, que subdivide-se e pode ser acessada a qualquer momento. Porém, ao acessar esses tópicos, muitas pastas estão vazias. Na biblioteca foi encontrado somente um artigo. A participação nos fóruns e *chats* foi mínima.

Em relação ao leiaute é importante observar que, de maneira geral, ele não está adequado. Existem poucas informações sobre o curso. No ambiente não foi encontrado o conteúdo do curso o que acaba inibindo o acesso do aluno à plataforma para consultar o conteúdo em caso de dúvidas e estimular participação nos fóruns.

O Curso não tem recursos de animação, narração e outros mais ativos. Os ícones seguem o mesmo modelo, sem variação de cor. As telas não são numeradas e no canto superior é apresentado o caminho percorrido pelo aluno, o que ficou pouco ergonômico. A análise indicou que esse ambiente não se mostrava muito amigável para a navegação do usuário, o que pode ter provocado a baixa adesão ao ambiente, tornando-o subutilizado. A Figura 21 apresenta a tela inicial do Curso de Especialização em Esporte Escolar:

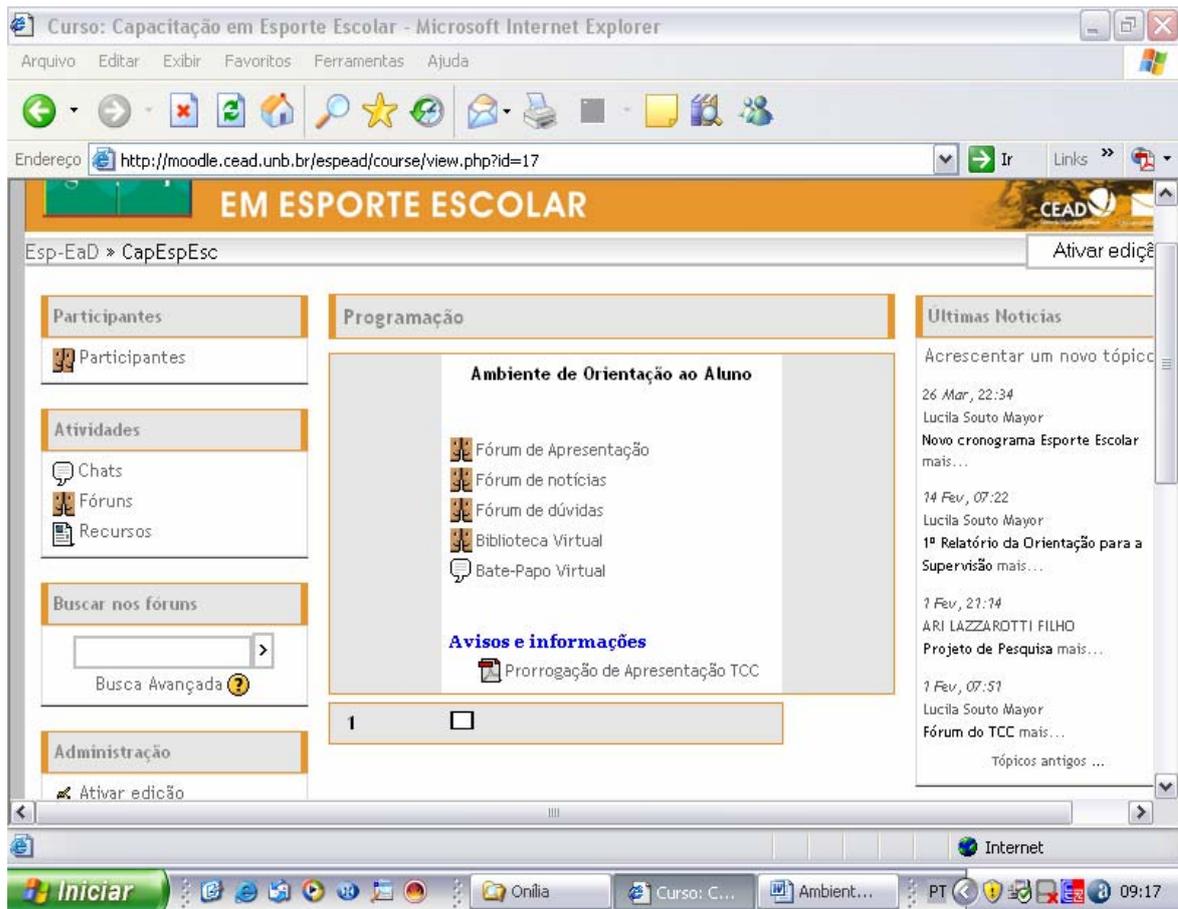


Figura 21 - Tela Inicial do Curso de Especialização em Esporte Escolar

Fonte: CEAD/UnB

O **atendimento** aos alunos é feito por e-mail, telefone, fax, correio postal. Para dirimir dúvidas do conteúdo com os tutores e aprofundar a discussão com colegas não foram utilizados fóruns ou *chats*, conforme os problemas já indicados, o que não possibilitou o retorno ao conteúdo nos quais o aluno ainda tinha alguma dificuldade.

As **avaliações** compreendiam uma questão objetiva e/ou discursiva ao final de cada módulo, enviados por email, fax ou correio postal, o que aumentava o tempo gasto destinado a correção das atividades e ao *feedback* do tutor. Para ser considerado aprovado no módulo, era exigido do aluno nota mínima de 5,0 (menção MM) em cada avaliação e no trabalho final.

Os **recursos didáticos** do curso eram: módulos impressos e em CD-ROM, manuais impressos com as orientações gerais e específicas, e a Internet, que seria utilizada como mais um recurso didático e comunicacional para o desenvolvimento da aprendizagem, onde seria

disponibilizado textos extras, grupos de discussão e envio de trabalhos. Observou-se, contudo, que não foi possível o uso da Internet pelos motivos anteriormente descritos.

O **material impresso**, de forma geral, serve como um apoio muito importante à compreensão dos conteúdos apresentados no curso. A qualidade da impressão e da fonte é muito boa, uso de negrito para destaque dos tópicos importantes. Os principais conceitos são destacados em caixas com cor diferenciada e ilustrações relacionadas aos principais pontos do material.

As **referências** bibliográficas constantes ao final de cada unidade ou módulo do material impresso estão completas. Constam todos os autores citados no livro e segue o padrão da ABNT. Não há, no material, indicação de fontes alternativas de informação sobre os temas tratados no curso, como livros, periódicos, *sites*, etc.

Os **objetivos específicos** de cada lição são relacionados aos níveis de conhecimento e compreensão e as estratégias são adequadas ao seu alcance. São apresentados poucos exemplos para auxiliar a compreensão dos conteúdos. A linguagem utilizada é compatível ao nível de escolaridade do público-alvo, por ser tratar de um curso de especialização. O material impresso é o único material de apoio disponível para o aluno, porém ele não parece ser suficiente.

Os **exercícios**, apesar de serem compatíveis com o nível de complexidade dos objetivos instrucionais, são muito simples, não diversificados, não apresentam *feedback* para reflexão e não é informada a resposta correta. O aluno tem oito semanas para concluir obrigatoriamente cada módulo. O sistema de avaliação exige a menção mínima de cinco pontos para que o aluno possa progredir para a próxima lição. Tal menção se baseia nos exercícios soliticos ao final de cada módulo. A seqüência dos módulos é, de forma geral, adequada.

O **Manual do aluno** é bem resumido e de fácil leitura. Nele há informações importantes sobre o curso, objetivo geral do curso, metodologia adotada, o programa de estudo, ementa, orientações de manuseio do material impresso. É por meio do manual que o aluno encontra informações sobre o sistema de tutoria adotado, sistema de avaliação, critérios

para aprovação, certificação, cronograma de estudo e carga horária indicada, de cada módulo, e a forma de contato com a secretaria do CEAD.

A avaliação completa dos objetivos de cada lição do curso permitiu observar que, de maneira geral, os verbos predominantes são: "Compreender", "Reconhecer", "Entender", "Refletir", que referem-se a eventos psicológicos encobertos, não passível de observação direta. Assim, eles se mostram inadequados, pois não torna possível a mensuração e observação do conhecimento aprendido pelo aluno.

A redação dos objetivos não está escrita de forma muito precisa e clara. Segundo Abbad et al (2006), o sujeito da ação contido no objetivo instrucional deve estar focado no aprendiz, destacando o que será por ele aprendido, caso contrário, ficará restrito ao desejo ou do instrutor ou planejador do curso. A classificação dos objetivos estava, em sua maioria, no domínio cognitivo. Nem sempre os objetivos apresentaram critérios e condições para a realização dos comportamentos esperados. No Quadro 16 são apresentados, como exemplos, alguns objetivos analisados e seus respectivos objetivos sugeridos.

| Objetivos analisados | Sugestão de objetivos |
|---|---|
| Ao término do estudo desta seção, você deverá ser capaz de: Compreender que o esporte é uma política social para o cidadão (Constituição Brasileira de 1988) | Falha: o verbo Compreender refere-se a eventos psicológicos encobertos, não passível de observação direta. Sugestão: Identificar, na Constituição Brasileira de 1988 como o esporte pode ser considerado uma política social para o cidadão e quais suas implicações no cotidiano. |
| Compreender que existem posições políticas diferentes sobre regulamentação profissional da área de Educação Física que tem afetado a escola e os projetos de esporte escolar | Sugestão: Analisar as diferentes posições políticas sobre a regulamentação profissional da área de Educação Física. Discutir seus principais impactos na escola e nos projetos de esporte escolar. |
| Compreender que o esporte possui componentes negativos (reprodução da mídia sem reflexão dos sujeitos) e positivos (postura dos professores /monitores como agentes de mudança). | Analisar os componentes negativos (reprodução da mídia sem reflexão dos sujeitos) e positivos (postura dos professores /monitores como agentes de mudança). Citar exemplos práticos desses componentes. |

Quadro 16 – Objetivo Analisado e Sugerido

Fonte: Módulos do Curso de Especialização em Esporte Escolar – CEAD.

De maneira geral, as estratégias instrucionais não estão adequadas às características do público-alvo. Há poucas estratégias para destacar, organizar e expor os conteúdos de maneira clara, objetiva e dinâmica. A plataforma de aprendizagem como recurso interativo foi disponibilizada, porém, não foi acessada pela maioria dos alunos. Ela também não tinha representatividade na menção final de cada módulo, talvez por isso tenha sido ignorada.

Existem exercícios intermediários que solicitavam do aluno um resumo dos principais pontos estudados na unidade. Esses exercícios tinham como objetivo único a fixação dos conteúdos, mas não havia um *feedback* para o aluno. Os objetivos não eram retomados para que o aluno pudesse verificar se eles tinham sido atingidos. Em relação à seqüência de ensino, o conteúdo de cada módulo era dividido em unidades. Os conteúdos eram apresentados de acordo com uma seqüência lógica.

2.2.3. – Características do Curso de Redação Oficial

Esse Curso foi elaborado pelo CEAD/UnB e oferecido, em sua primeira oferta, para os servidores do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e da Cultura (MinC).

Objetivos do curso:

- Planejar a produção de textos.
- Elaborar corretamente os gêneros textuais da Redação Oficial e Legislativa, consideradas as especificidades em estudo da linguagem formal.
- Desenvolver habilidades para a escrita adequada da norma padrão da Língua Portuguesa do Brasil.
- Identificar as características e redigir corretamente os documentos.

A seleção e matrícula dos alunos foram de responsabilidade dos dois Ministérios, que encaminharam a lista com o nome e endereço (eletrônico ou postal) dos alunos selecionados para o programa.

Esse Curso foi destinado a servidores públicos que buscam aperfeiçoar a sua prática profissional, redigindo com segurança. O curso foi desenvolvido na modalidade Web, com carga horária total de 60 horas, no período de setembro a dezembro de 2005. Todo o seu conteúdo foi disponibilizado no ambiente de aprendizagem virtual.

O Curso foi dividido em dez atividades, com menção final mínima MM para aprovação e obtenção do certificado pelo CEAD/UnB. A Figura 22 ilustra a organização do curso e temas abordados.

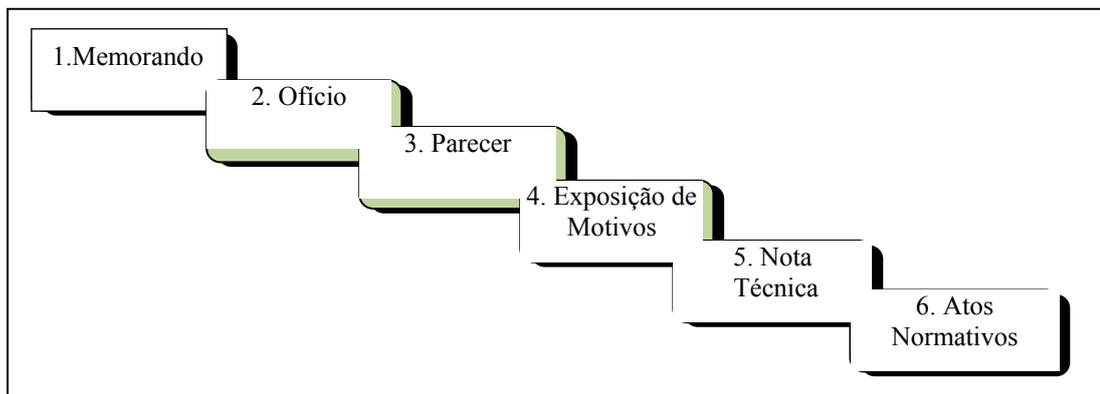


Figura 22 - Organização do Conteúdo do Curso de Redação Oficial

O Gráfico 7 mostra a situação acadêmica do Curso de Redação Oficial:



Gráfico 7 - Curso de Redação Oficial
Fonte: Dados do CEAD, com data de 10/10/2006

Os dados do Gráfico 7 mostram que o Curso teve 245 alunos matriculados. Desse quantitativo, 49 alunos (20%) foram aprovados, 82 alunos (33%) foram reprovados e 114 desistiram, perfazendo uma taxa de evasão de 47%.

2.2.3.1 - Análise do Material Didático do Curso

O Curso foi oferecido a distância e usou a plataforma Moodle como ambiente de aprendizagem virtual. Ele foi ofertado no padrão Moodle adotado pelo CEAD, o que significa que as mudanças visuais são apenas nos nomes do curso e da instituição patrocinadora.

A análise da **interface gráfica** do Curso de Redação Oficial mostrou alguns problemas semelhantes aos encontrados no Curso examinado no subitem anterior: menu inicial com muitas informações e algumas em duplicidade; tamanho pouco adequado das letras e das figuras; má combinação de cores; leiaute pouco adequado; navegação pouco amigável.

O Curso tem recursos de animação e de narração, entretanto, os personagens escolhidos não passam credibilidade ao conteúdo. Os personagens de animação parecem ser pouco adequados à clientela do Curso, pois transmitem certa infantilidade. A sonorização não está muito clara, pode causar irritabilidade no usuário.

Na tela, era apresentada uma lista com a área de trabalho, que subdivide-se e pode ser acessada a qualquer momento. Na biblioteca foi encontrado todo o material do curso em arquivo do tipo *Portable Document Format* (PDF) para impressão.

A Figura 23 apresenta a tela inicial do Curso de Redação Oficial:

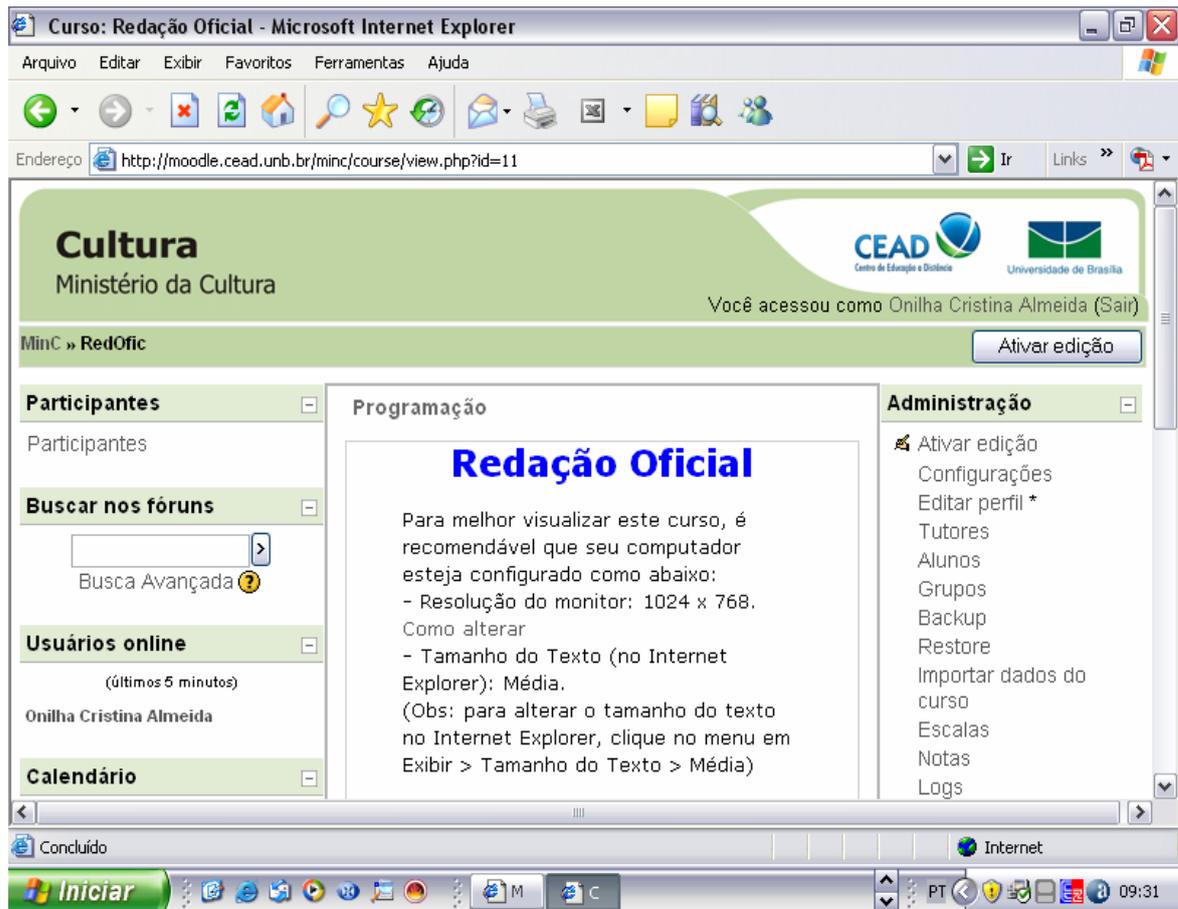


Figura 23 - Tela Inicial do Curso de Redação Oficial.

Fonte: CEAD-UnB

A mídia do Curso era a Web, mas havia opção de imprimir o conteúdo das telas em arquivo do tipo “PDF”.

A interação do tutor com os alunos ocorreu por email, fórum ou *chats*. O tutor ficava à disposição *on-line* durante quatro horas semanais, em seções de duas horas cada. Cada tutor avisava o seu horário de plantão.

As **avaliações** consistiam em responder as atividades finais de cada tópico. A nota mínima para a aprovação no Curso era 5,0 (menção MM).

Os **objetivos específicos** do curso foram elaborados de forma correta, usando verbos de ação. Em relação à **seqüência de ensino**, o conteúdo de cada módulo era dividido em tópicos por assuntos isolados, podendo serem acessados aleatoriamente.

2.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa abrangeu diferentes grupos de participantes, provenientes dos dois cursos investigados, conforme discriminado a seguir:

- **Curso de Especialização em Esporte Escolar**
 - a) População de alunos desistentes da 1^a, 2^a e 3^a ofertas (até outubro de 2006), totalizando **999** alunos. Esses sujeitos formaram parte do banco de dados usado nos **Estudos 1, 2 e 4**.
 - b) População total de alunos (concluíntes e desistentes) da 1^a oferta, finalizada em março de 2007, totalizando 383 sujeitos. Esse grupo formou o banco de dados usado no **Estudo 3**.

- **Curso de Redação Oficial** – População de alunos desistentes da 1^a oferta do Curso de Redação Oficial, totalizando **114** sujeitos. Esse grupo de sujeitos formou a outra parte do banco de dados usado nos **Estudos 1, 2 e 4**.

A população de alunos desistentes das três ofertas do Curso de Especialização em Esporte Escolar (**999**) e da primeira oferta do Curso de Redação Oficial (**114**), totalizaram **1113** sujeitos para os quais foram enviados o instrumento de pesquisa. Desse quantitativo, **228** alunos responderam ao instrumento, representando uma taxa de retorno de **20,5%**. Esse banco de dados foi utilizado para os **Estudos 1, 2 e 4**.

Com relação ao **Estudo 3**, foram utilizados dados dos relatórios acadêmicos disponibilizados pelo CEAD/UnB, com as notas finais e dados dos alunos da 1^a oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar.

A seguir serão apresentadas as características demográficas dos participantes da pesquisa provenientes dos dois cursos – Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial:

2.3.1 Curso de Especialização em Esporte Escolar

Tabela 4 – Características Demográficas dos Sujeitos

| Características Demográficas | | N | % |
|------------------------------|---------------------------|------------|-----------|
| Gênero | | | |
| | Masculino | 91 | 45 |
| | Feminino | 111 | 55 |
| | Total | 202 | 100 |
| Faixa Etária | | | |
| | Até 35 anos | 73 | 36 |
| | De 35 a 45 anos | 66 | 33 |
| | Acima de 46 anos | 63 | 31 |
| | Total | 202 | 100 |
| Estado Civil | | | |
| | Casado | 99 | 49 |
| | Solteiro | 71 | 35 |
| | Divorciado | 12 | 6 |
| | Separado | 8 | 4 |
| | Viúvos | 6 | 3 |
| | Outros | 6 | 3 |
| | Total | 202 | 100 |
| Escolaridade | | | |
| | Superior Completo | 120 | 59 |
| | Superior Incompleto | 4 | 2 |
| | Especialização Completa | 59 | 29 |
| | Especialização Incompleta | 13 | 6 |
| | Mestrado Completa | 2 | 1 |
| | Mestrado Incompleto | 4 | 2 |
| | Total | 202 | 100 |
| Tempo de Serviço | | | |
| | Menos de 1 ano | 16 | 8 |
| | De 1 a 5 anos | 66 | 33 |
| | De 6 a 10 anos | 49 | 24 |
| | Acima de 11 anos | 71 | 35 |
| | Total | 202 | 100 |

Os dados da Tabela 4 mostram que os alunos do curso era caracterizada da seguinte forma:

- a maior parte dos participantes do curso (55%) pertencia ao sexo feminino; o maior percentual de respondentes (36%) tinha até 35 anos de idade; o maior percentual (49%) era de pessoas casadas; a maior parte (59%) possuía curso superior completo; o maior percentual (35%) tinha mais de 11 anos de tempo de serviço.

2.3.2 - Curso de Redação Oficial

Tabela 5 – Características Demográficas dos Sujeitos

| Características Demográficos | | N | % |
|-------------------------------------|---------------------------|-----------|-----------|
| Gênero | | | |
| | Masculino | 6 | 23 |
| | Feminino | 20 | 77 |
| | Total | 26 | 100 |
| Faixa Etária | | | |
| | Até 35 anos | 73 | 36 |
| | De 35 a 45 anos | 66 | 33 |
| | Acima de 46 anos | 63 | 31 |
| | Total | 26 | 100 |
| Estado Civil | | | |
| | Casado | 13 | 50 |
| | Solteiro | 8 | 31 |
| | Divorciado | 3 | 12 |
| | Separado | 1 | 1 |
| | Outros | 3 | 12 |
| | Total | 26 | 100 |
| Escolaridade | | | |
| | Superior Completo | 10 | 38 |
| | Superior Incompleto | 6 | 23 |
| | Especialização Completa | 7 | 27 |
| | Especialização Incompleta | 2 | 8 |
| | Ensino Médio | 1 | 4 |
| | Total | 26 | 100 |
| Tempo de Serviço | | | |
| | De 1 a 5 anos | 9 | 35 |
| | De 6 a 15 anos | 9 | 35 |
| | Acima de 16 anos | 8 | 30 |
| | Total | 26 | 100 |

No Curso de Redação Oficial os alunos apresentaram as seguintes características demográficas:

- a maior parte dos participantes do curso (56%) pertencia ao sexo feminino; o maior percentual de respondentes (34%) tinha acima de 35 anos de idade; metade dos participantes (50%) era de pessoas casadas; o maior percentual (38%) possuía curso superior completo; a maior parte (66%) tinha mais de seis anos de tempo de serviço.

Os resultados das características demográficas dos dois cursos permitiu esboçar um retrato dos participantes da pesquisa, ilustrado na Figura 24:



Figura 24 – Retrato das Características Demográficas dos Participantes da Pesquisa

2.4 - Instrumento de Pesquisa

O instrumento usado na pesquisa foi o de “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, desenvolvido por Moura-Walter (2006). A versão original do instrumento, validada pela autora era dividida em duas partes:

- Primeira Parte - Composta por 22 itens para serem respondidos por uma escala do tipo “Likert” de dez pontos que variava de 0 (“Discordo Totalmente”) a 10 (“Concordo Totalmente”).
- Segunda Parte – Formada por 11 questões adicionais relacionadas ao contexto de estudo do aluno, para serem respondidas por “sim” ou “não”.

Na realização da presente pesquisa, o instrumento sofreu algumas alterações, conforme discriminado a seguir:

- Inserção das questões para identificação dos dados demográficos dos respondentes: gênero, curso, estado civil, faixa etária, escolaridade, tempo de serviço .
- Ao instrumento original foram acrescentados mais sete itens. O item “senti falta de material impresso” foi acrescentado para atender ao contexto dos

cursos investigados, pois foi detectada essa necessidade na análise prévia dos relatórios do CEAD. Os outros seis itens investigavam as condições de estudo dos alunos. Esses itens haviam sido criados por Moura-Walter (2006), mas por problemas nos arquivos dos dados de pesquisa da autora, deixaram de ser incluídos na primeira validação estatística do instrumento.

- A escala de concordância foi modificada para se adequar ao leiaute eletrônico do instrumento e facilitar sua navegação. A escala passou a ser de cinco pontos, variando de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Discordo Totalmente). Essa mudança foi realizada após consulta ao Prof. Pasquali, do Instituto de Psicologia da UnB.
- Inserção de um campo aberto opcional para os respondentes escreverem os motivos para a desistência do curso.

O instrumento foi colocado em versão eletrônica e hospedado numa página criada especificamente para atender à pesquisa. Cópia da versão adaptada do instrumento usado encontra-se no Anexo “A”.

Além do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, foi usado também um roteiro para análise de material didático dos dois cursos avaliados (ABBAD, 1999; BORGES-FERREIRA, 2005), (Anexo “B”). O Quadro 17 sumariza os instrumentos utilizados na pesquisa:

| Instrumento | Descrição do Instrumento | Número de itens |
|---|--|---|
| Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância (Anexo A) | Itens relacionados a comportamentos e atitudes de alunos diante de fatores facilitadores e dificultares que podem ser encontrados por alunos que realizam cursos a distância. | 29 itens 6 itens referentes às características demográficas. Uma questão aberta para o aluno expor os motivos de desistência. |
| Roteiro de Análise do Material Didático (Anexo B) | Lista de verificação para análise do material didático dos cursos (objetivos de ensino, adequação das estratégias intrucionais, compatibilidade dos exercícios com a natureza e complexidade dos objetivos instrucionais, planejamento das atividades seqüência de ensino, fontes de informação e dados gerais do curso. | 39 itens fechados 1 item aberto (observações) |

Quadro 17 - Instrumentos de Medida e Roteiros Utilizados

2.5 - Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados para a pesquisa seguiu os seguintes procedimentos:

2.5.1 Coleta de Dados para os Estudos 1, 2 e 4

O CEAD/UnB disponibilizou o cadastro de alunos desistentes dos dois cursos a serem usados na pesquisa – Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial. De posse desse cadastro os alunos foram divididos em dois grupos - alunos com e sem endereço eletrônico – para facilitar o contato inicial. Os procedimentos que se seguirão foram:

▪ Primeiro Grupo

- Envio de *e-mail* para os 696 alunos com endereço eletrônico, contendo o *link* de acesso ao questionário *on-line* (Apêndice “A”). O período de envio dos *e-mails* foi de 05/10/2006 à 25/11/2006.
- Das 696 *e-mails* enviados, cerca de 321 (33%) retornaram por vários motivos: endereço errado, endereço com sistema de bloqueio de *spam*, política da empresa para bloqueio de endereços não autorizados, caixa de correio lotada.
- Nas duas primeiras semanas somente 23 questionários eletrônicos foram respondidos. Para evitar o atraso na coleta de dados, a pesquisadora propôs à Coordenação de Pedagogia do CEAD uma estratégia para incentivar a resposta dos alunos: o sorteio entre os dois grupos de respondentes, de um aparelho de *MP3 Player*, pela Loteria Federal.
- Durante o período de coleta, foram enviadas seis mensagens eletrônicas solicitando o preenchimento do questionário. Com isso melhorou a taxa de retorno dos instrumentos.

▪ Segundo Grupo

- Foi enviada correspondência, por meio postal, para os 417 alunos que não tinham endereço eletrônico. A correspondência continha o formulário

impresso e um envelope selado e timbrado do CEAD, para que o aluno pudesse devolver, sem ônus, o instrumento preenchido.

- Das 417 correspondências enviadas, via correio postal, apenas 15 alunos (4%) responderam à pesquisa e 84 correspondências (20%) retornaram ao remetente (CEAD).
- Do total de 84 correspondências devolvidas, 42 (50%) retornaram por motivo de endereço insuficiente; 23 (27%) por mudança de endereço; 11 (13%) ausente da residência por mais de 3 tentativas; 7 (8%) por destinatário desconhecido e 1 caso de recusa de recebimento. O Gráfico 8 ilustra os motivos de devolução das correspondências:

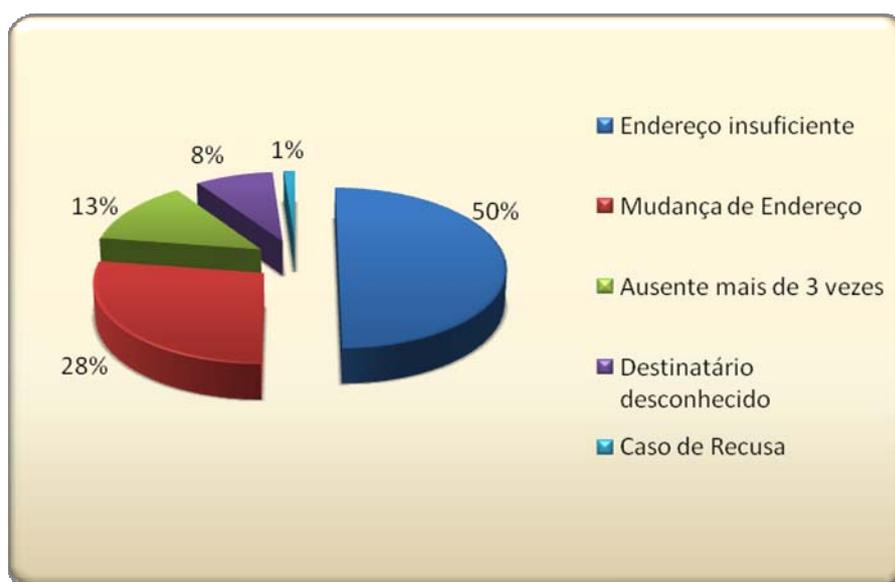


Gráfico 8 – Motivos de Devolução das Correspondências

Para tentar resolver o problema da baixa devolução dos instrumentos enviados por meio postal, foi adotada a estratégia de contatar os alunos por meio telefônico para efetuar o preenchimento do formulário.

Entretanto, ao se usar essa estratégia, outros problemas foram detectados, dentre eles: número de telefones errados ou incompletos, aluno desconhecido, mudança de telefone ou da residência, aluno encontrado em horário não comercial ou tarde da noite. Mesmo, assim,

a taxa de retorno das informações nessa forma de contato foi mais eficaz que por meio do correio postal, pois 64 alunos responderam ao questionário.

Outro meio de contato utilizado foi o envio de torpedos via *Web* para o celular, mas algumas operadoras não dispõem desse serviço gratuito, o que não se mostrou eficaz, somente um aluno respondeu a mensagem via celular afirmando que teria acessado o endereço eletrônico e respondido.

Os questionários respondidos em formato impresso e via telefone foram digitados no formulário eletrônico, para compor o banco de dados. Esse banco foi usado para atender aos objetivos 1, 2 e 4 da pesquisa (Estudos 1, 2, e 4).

2.5.2 Coleta de Dados para os Estudos 3 e 5

O CEAD/UnB disponibilizou os arquivos do Curso de Especialização em Esporte Escolar. Para o Estudo 3, foi usado o relatório acadêmico final da 1ª oferta do Curso e, para o Estudo 5, os relatórios parciais de acompanhamento acadêmico da 1ª, 2ª e 3ª ofertas. Os dados desses relatórios foram analisados e categorizados.

2.6 - Procedimentos de Análise de Dados

2.6.1 Análise de Dados para os Estudos 1, 2, 3 e 5

Com os dados coletados foram feitas análises estatísticas descritivas e inferenciais. No caso do Estudo 1, foi feita também análises fatoriais e de consistência interna dos itens, para a revalidação estatística do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”. Todas as análises foram feitas com o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

2.6.2 Análise de Dados para o Estudo 4

A abordagem qualitativa foi usada na análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão aberta opcional colocada ao final do instrumento de pesquisa. Essa questão analisava os motivos dos alunos para a desistência dos Cursos.

As informações foram tratadas por meio da técnica de análise de conteúdo, segundo pressupostos metodológicos propostos por Bardin (1977). A técnica utilizada foi análise categorial temática. Para a autora, realizar uma análise categorial significa descobrir "núcleos de sentido" cuja frequência, presença ou ausência podem dar significados ao objeto de estudo.

As seguintes etapas foram adotadas no processo:

- a) leitura rápida do texto para apropriação do conteúdo;
- b) leitura mais detalhada para identificação dos temas recorrentes a partir do registro das verbalizações.
- c) Confirmação por dois juízes, da identificação dos temas categorizados e incorporação das sugestões feitas.
- d) Agrupamento em categorias por critérios de semelhança de conteúdos, lógica e pertinência, para a análise final e interpretação das informações.

A unidade de análise foi o “tema” e os critérios para a elaboração das categorias foram a frequência/recorrência do tema e a pertinência e significado do conteúdo em relação à questão investigada – motivos do aluno para a desistência do curso.

Capítulo 3 - Resultados e Discussão

Este Capítulo apresentará os resultados e discussão dos cinco estudos realizados nesta dissertação, a saber:

- **Estudo 1** – Revalida estatisticamente o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Curso a Distância”, de Moura-Walter (2006).
- **Estudo 2** – Investiga o relacionamento entre: a) características demográficas dos alunos e o perfil de estudo; b) características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento.
- **Estudo 3** – Investiga o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico.
- **Estudo 4** – Analisa os motivos de desistência relatados pelos alunos de um curso a distância.
- **Estudo 5** - Analisa a cronologia da evasão em um curso a distância.

Ressalta-se que embora a pesquisa tenha originalmente envolvido dois cursos – **Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial** -, as etapas de análise não foram as mesmas nos dois casos. No Curso de Redação Oficial, a Instituição não dispunha de todos os dados necessários à realização da pesquisa.

A Figura 25, apresentada a seguir, mostra a distribuição, por curso, dos resultados que serão apresentados e discutidos neste Capítulo.

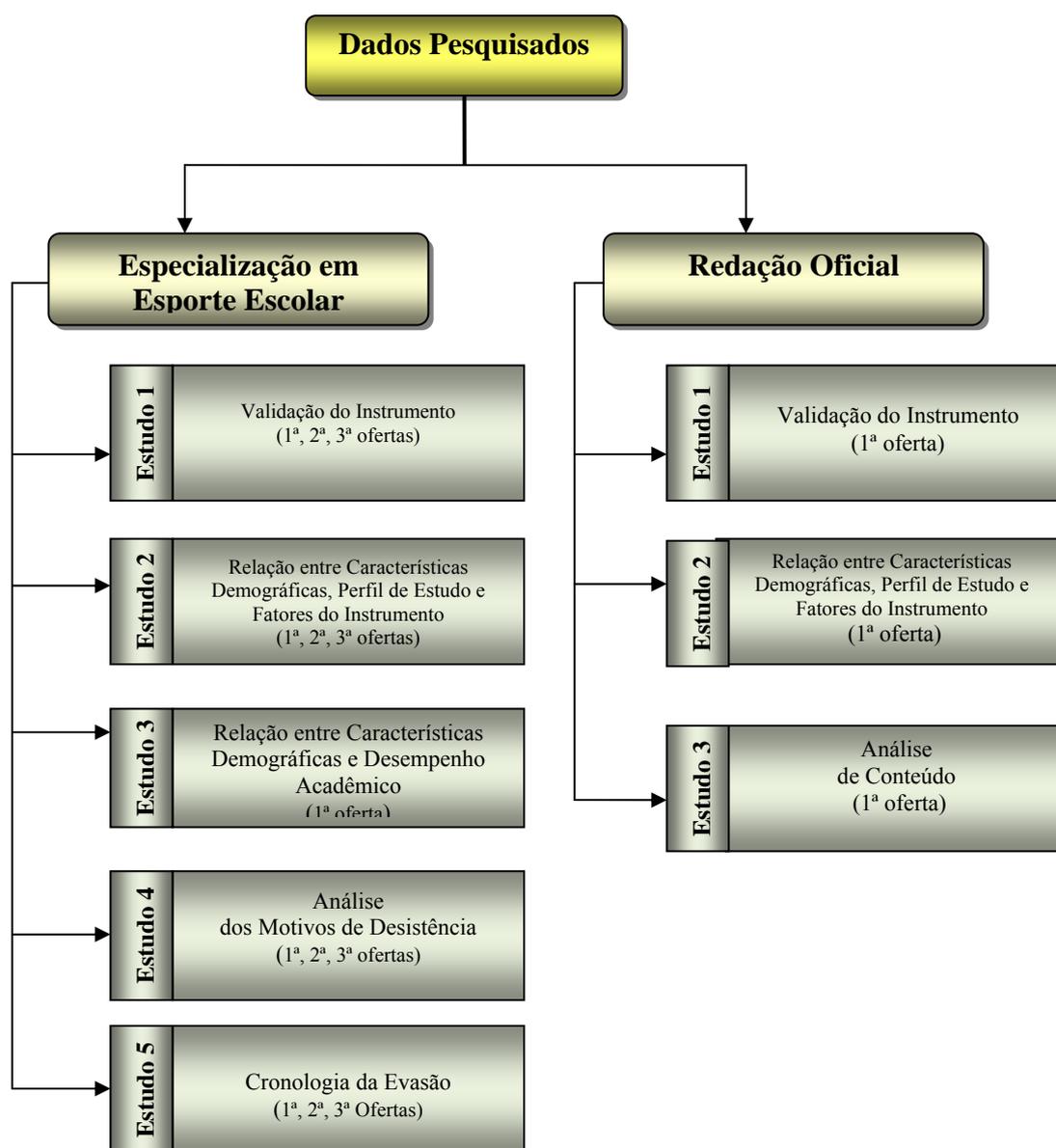


Figura 25 - Fontes dos Dados Pesquisados

Observa-se que o curso que possibilitou mais níveis de análise foi o de Especialização em Esporte Escolar. Nesse curso, foram usados os dados referentes aos alunos evadidos da 1ª, 2ª e 3ª ofertas, para a validação do instrumento de pesquisa quantitativa e para a análise de conteúdo dos motivos de desistência relatados pelos alunos. Até o momento da coleta de dados para a pesquisa, a 1ª oferta do Curso já tinha sido finalizada, inclusive com a defesa de Monografia; na 2ª e 3ª ofertas, foram analisados os dados de desistência até o penúltimo módulo do Curso (5º módulo). Para a análise do desempenho dos alunos, foram utilizados apenas os dados da 1ª oferta, uma vez que ela já estava concluída, inclusive com as menções lançadas.

No Curso de Redação Oficial, parte dos dados deixou de ser disponibilizada por problemas internos ocorridos na Instituição. Houve uma troca de gestor e perda de arquivos de dados. Assim, embora esse Curso fosse de extensão, com apenas 60 horas, não foi possível recuperar os dados necessários para a análise do desempenho dos alunos. O banco de dados serviu somente para a validação do instrumento da pesquisa quantitativa e da análise de conteúdo dos motivos de desistência relatados pelos alunos.

3.1 – Validação do Instrumento de Pesquisa

O instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, construído e validado originalmente por Moura-Walter (2006), foi aplicado nos alunos desistentes das **três ofertas** do Curso de Especialização em Esporte Escolar e na **primeira oferta** do Curso de Redação Oficial.

Por se tratar de outro contexto de pesquisa, procedeu-se a uma nova validação para verificar a estabilidade da estrutura empírica do instrumento. Essa validação foi importante em razão de:

- a. Foi incluído um novo item no instrumento: “*senti falta de material impresso*”. Esse item foi incluído em razão da análise documental das justificativas dadas pelos alunos desistentes no relatório final de cada curso.
- b. Foram incluídos na nova análise fatorial seis itens construídos por Moura-Walter (2006) e que, na época, não entraram na validação original do instrumento, por uma falha no programa eletrônico de coleta de dados. Os itens foram: “*disponibilidade de computador*”; “*qualidade do computador*”; “*disponibilidade de acesso à Internet*”; “*qualidade da conexão de acesso à Internet*”; “*disponibilidade de recursos financeiros para manter-me no curso*”; “*adequação dos ambientes de estudo*”.

Serão descritos, a seguir, os procedimentos efetuados para a realização da nova Análise Fatorial do instrumento.

3.1.1 – Análise Preliminar do Banco de Dados

As respostas dos sujeitos ao instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, foram dadas diretamente em um formulário eletrônico construído por meio de um programa desenvolvido para a *Web*. Esse programa permitiu que os dados coletados formassem um arquivo compatível para ser importado para o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 13.0, o que possibilitou a realização das análises. Não houve problemas de importação ou inconsistência do arquivo de dados.

O banco de dados foi formado por 228 alunos que responderam ao instrumento de pesquisa. Esses alunos eram desistentes dos dois cursos avaliados – Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial.

O primeiro passo foi a realização de uma análise preliminar para verificação geral da qualidade do banco dos dados, observando-se o ajustamento entre as distribuições das variáveis e os pressupostos da análise multivariada. Observou-se, também, que o conjunto dos dados apresentava normalidade, linearidade e homocedasticidade. Não houve casos de “*missing*” (dados ausentes), uma vez que o formulário eletrônico foi construído de forma a que o sujeito não deixasse itens sem resposta.

A razão de casos por variável foi da ordem de 7,86 (228 / 29) sujeitos por item, considerada uma amostra de tamanho adequado para análise fatorial, uma vez que é necessário de 5 a 10 respondentes por variável, conforme critério sugerido por Pasquali (1996).

3.1.2 – Análises Fatoriais e de Confiabilidade

Usando-se a opção “Análise dos Componentes Principais” (PAF), disponível no *SPSS*, foi verificado se o conjunto de dados poderia ser submetido de fato a uma Análise Fatorial e, caso positivo, qual o número sugerido de fatores que poderiam ser extraídos.

Os seguintes indicadores obtidos mostraram que o conjunto de dados formava uma matriz fatorável:

- a matriz de correlação mostrou (80%) de correlações acima de 0,30;
- na medida de adequação amostral encontrada, método *Kaiser–Meyer–Olkin* (KMO), o índice obtido foi de 0,80, considerado “meritório” pela literatura;
- o teste de esfericidade de Bartlett, para verificar se a matriz correlacional era uma matriz identidade, apresentou uma probabilidade igual a $p < 0,000001$.

Com relação ao número de fatores, os resultados da Análise dos Componentes Principais mostrou uma estrutura empírica de seis fatores que explicavam (60%) da variância total das respostas dos sujeitos ao instrumento, tomando-se por base os valores próprios (valores superiores ou iguais a 1, critério de Kaiser). A Tabela 6 apresenta os valores próprios encontrados acima de 1 e a variância explicada:

Tabela 6 – Valores Próprios e Variância Total Explicada

| Componentes | Valores Próprios Iniciais | | |
|-------------|---------------------------|-------------|--------------|
| | Total | % Variância | % Cumulativa |
| 1 | 4,986 | 20,775 | 20,775 |
| 2 | 3,114 | 12,975 | 33,750 |
| 3 | 2,354 | 9,807 | 43,557 |
| 4 | 1,491 | 6,211 | 49,768 |
| 5 | 1,282 | 5,344 | 55,111 |
| 6 | 1,174 | 4,890 | 60,001 |

O gráfico de sedimentação (*Scree Plot*), recomendado como uma das opções para se tomar a decisão sobre o número de componentes importantes a reter, também sugeriu que a estrutura empírica poderia conter até seis fatores:

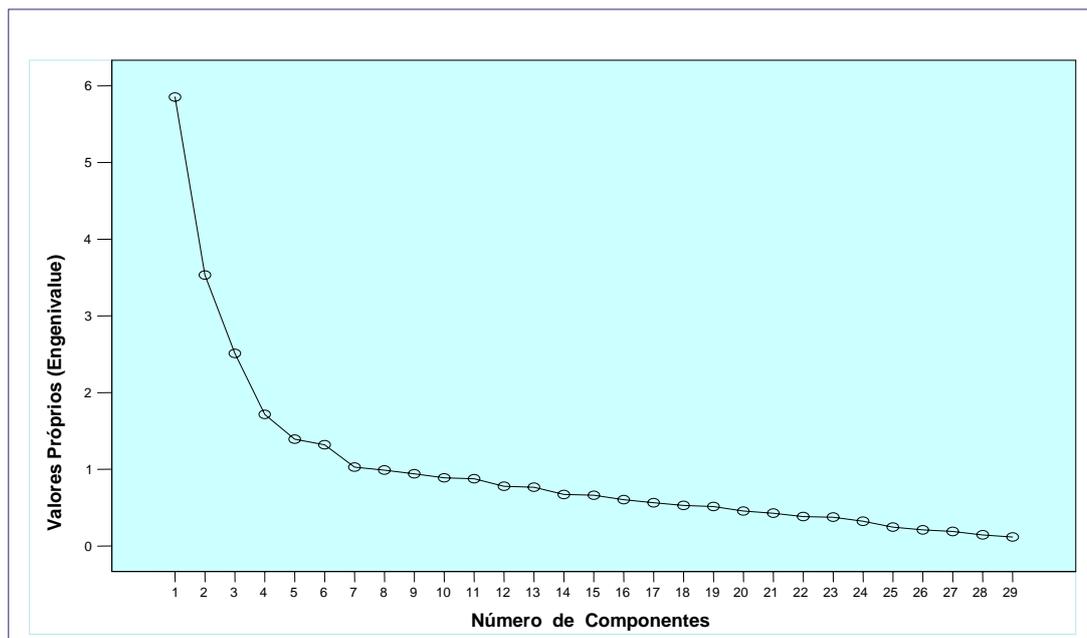


Gráfico 9 – Gráfico de Sedimentação

Com o método de Análise dos Eixos Principais (PAF) foram realizadas várias extrações, com 6, 5, 4 e 3 fatores, utilizando-se rotação oblíqua (*direct oblimin*), para se verificar qual a melhor estrutura empírica.

A solução que mostrou-se mais adequada foi a de três fatores, que explicou (36%) da variância total das respostas dos sujeitos ao instrumento. Essa solução também atendeu ao princípio da parcimônia, pois segundo Pasquali (no prelo), se existem dois modelos possíveis, um de três fatores e outro de quatro fatores, que explicam igualmente bem a matriz de covariâncias, deve-se reter o modelo mais simples. Além disso, o critério teórico de análise dos itens foi determinante na estrutura empírica final da escala. A Tabela 7 mostra os resultados dos valores próprios e da variância total explicada:

Tabela 7 – Valores Próprios e Variância Total Explicada

| Componentes | Valores Próprios Iniciais | | |
|-------------|---------------------------|----------------|--------------|
| | Total | % de Variância | Cumulativa % |
| 1 | 5,243 | 18,078 | 18,078 |
| 2 | 2,820 | 9,724 | 27,802 |
| 3 | 2,315 | 7,983 | 35,786 |

Pasquali (no prelo), ao descrever os passos para identificação e análise de fatores, aponta que cada fator deve apresentar significado inserido nas teorias que sustentam a pesquisa. Assim sendo, os fatores devem ser verificados em termos de sua estabilidade,

interpretação e produção de um escore útil para uso em futuras pesquisas. Para o autor, interpretar um fator significa descobrir a dimensão teórica subjacente ao grupo de variáveis que se congregam neste fator, ou seja, implica em identificarmos o traço latente que pode ser considerado a causa de porquê estas variáveis que se agrupam estejam relacionadas.

Na análise da consistência interna, que indica a covariância entre o fator e o item (*Alpha de Cronbach*), foram observados se os itens tinham conteúdo semântico semelhante e se as soluções encontradas propiciavam uma boa interpretabilidade.

Dois itens foram excluídos da análise por apresentarem cargas fatoriais inferiores a 0,30: o item 21 “*Tinha conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo*” e item 22 “*Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo*”. Ressalta-se que esses dois itens também foram excluídos por Moura-Walter (2006), na época da primeira validação do instrumento. Dessa forma, o instrumento ficou com 27 itens válidos, distribuídos em três fatores.

A Tabela 8 mostra a estrutura empírica do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, com a solução escolhida dos três fatores:

Tabela 8 - Estrutura Empírica do Instrumento

| Itens | Cargas Fatoriais | | | h ² |
|-----------------------------------|------------------|---------|---------|----------------|
| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | |
| 02 | ,67 | | | ,56 |
| 19 | ,66 | | | ,80 |
| 04 | ,60 | | | ,55 |
| 17 | ,58 | | | ,83 |
| 20 | ,56 | | | ,55 |
| 16 | ,51 | | | ,79 |
| 03 | ,49 | | | ,49 |
| 07 | ,49 | | | ,63 |
| 18 | ,46 | | | ,81 |
| 08 | ,39 | | | ,68 |
| 10 | ,38 | | | ,51 |
| 06 | ,37 | | | ,53 |
| 25 | | | -,92 | ,68 |
| 26 | | | -,89 | ,56 |
| 27 | | | -,88 | ,76 |
| 24 | | | -,87 | ,51 |
| 28 | | | -,56 | ,43 |
| 29 | | | -,55 | ,48 |
| 12 | | ,74 | | ,66 |
| 13 | | ,68 | | ,66 |
| 14 | | ,68 | | ,70 |
| 11 | | ,52 | | ,38 |
| 15 | | ,45 | | ,68 |
| 01 | | ,45 | | ,51 |
| 09 | | ,42 | | ,41 |
| 21 | | ,36 | | ,47 |
| 05 | | ,34 | | ,52 |
| <i>Eigenvalue</i> (valor próprio) | 5,2 | 2,8 | 2,3 | |
| Número de itens | 12 | 9 | 6 | |
| % Variância total explicada | 19,0 | 9,7 | 8,0 | |
| <i>Alfa de Cronbach</i> | ,81 | ,77 | ,90 | |
| KMO = 0,80 | N = 228 | | | |

Uma explicação para cada um dos fatores encontrados será sumarizada a seguir:

O **Fator 1**, denominado “Planejamento e Suporte Social ao Estudo” apresentou um total de doze itens que avaliam as ações de planejamento feitas pelo aluno, bem como o suporte social recebido para a realização do curso. As cargas de todos os itens que compõem o fator ficaram acima de 0,30, variando entre 0,37 e 0,67 e *eigenvalue* igual a 5,2. O fator apresentou um bom índice de consistência interna ($\alpha = 0,81$), indicando uma fidedignidade alta dos itens que o compõem. A Tabela 9 mostra a estrutura empírica do Fator 1:

Tabela 9 - Estrutura Empírica do Fator 1

| Item | Descrição | Fator 1 | h ² | Média | DP |
|------|--|---------|----------------|-------|------|
| 02 | Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso. | ,67 | ,56 | 3,55 | 1,35 |
| 19 | Procurei conciliar a minha participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho. | ,66 | ,80 | 3,69 | 1,46 |
| 04 | Elaborei um plano de estudos. | ,60 | ,55 | 2,98 | 1,40 |
| 17 | Fui incentivado pela minha família a realizar o curso. | ,58 | ,83 | 3,36 | 1,67 |
| 20 | Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares. | ,56 | ,55 | 3,76 | 1,36 |
| 16 | Senti-me estimulado a participar das atividades em grupo. | ,51 | ,79 | 2,73 | 1,50 |
| 03 | Achei fácil realizar esse curso a distância. | ,49 | ,49 | 3,06 | 1,49 |
| 07 | Procurei ler os materiais que informavam sobre as características do curso, prazos e atividades previstas. | ,49 | ,63 | 3,81 | 1,38 |
| 18 | Fui incentivado pela organização na qual trabalho ou estudo para realizar o curso. | ,46 | ,81 | 3,16 | 1,74 |
| 08 | Senti-me apoiado pelo tutor/professor. | ,39 | ,68 | 3,51 | 1,49 |
| 10 | Fiquei satisfeito com as minhas notas. | ,38 | ,51 | 2,93 | 1,50 |
| 06 | Antes de me matricular, procurei informações sobre o curso. | ,37 | ,53 | 2,93 | 1,61 |

Eigenvalue:5,2

% da variância explicada: 19,0

Alfa de Cronbach: 0,81

O **Fator 2**, denominado de “Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância”, agrupou os itens relacionados às dificuldades apontadas pelo aluno para estudar na modalidade a distância. Esse fator apresentou um total de nove itens, todos com cargas acima de 0,30, variando entre 0,34 e 0,74 e *eigenvalue* igual a 2,8. O fator apresentou um índice de consistência interna razoável ($\alpha = 0,77$), indicando uma fidedignidade moderada dos itens que o compõem. A Tabela 10 mostra a estrutura empírica do fator 2.

Tabela 10 - Estrutura Empírica do Fator 2

| Item | Descrição | Fator 2 | h ² | Média | DP |
|------|---|---------|----------------|-------|------|
| 12 | Senti falta de aulas presenciais. | ,74 | ,66 | 3,56 | 1,56 |
| 13 | Senti falta do contato virtual (e-mail, <i>chat</i> , fórum, etc) com outros alunos. | ,68 | ,66 | 3,58 | 1,54 |
| 14 | Senti falta da presença física de outros alunos. | ,68 | ,70 | 3,18 | 1,58 |
| 11 | Achei difícil obter boas notas nas avaliações de aprendizagem. | ,52 | ,38 | 2,77 | 1,40 |
| 15 | Senti falta de material impresso. | ,45 | ,68 | 2,81 | 1,62 |
| 01 | Senti-me confortável em estudar sozinho.* | ,44 | ,51 | 3,60 | 1,34 |
| 09 | Achei o conteúdo do curso difícil. | ,42 | ,41 | 2,68 | 1,34 |
| 21 | Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos. | ,36 | ,47 | 3,76 | 1,36 |
| 05 | Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos de informática (Internet, correio eletrônico, <i>chat</i> , fórum, dentre outros). | ,34 | ,52 | 2,59 | 1,67 |

Eigenvalue: 2,8

% da variância explicada: 9,7

Alfa de Cronbach: 0,77

* Com exceção do item 01, todos os outros foram invertidos para o sentido positivo da escala.

O **Fator 3**, denominado de “Condições de Estudo”, apresentou um total de seis itens que avaliam as condições tecnológicas, financeiras e ambientais necessárias para realizar o curso a distância. As cargas dos itens que compõem o fator ficaram acima de 0,30, variando entre 0,55 e 0,92 e *eigenvalue* igual a 2,3. O fator apresentou um bom índice de consistência interna ($\alpha = 0,90$), indicando uma alta fidedignidade entre os itens que o compõem. A Tabela 11 mostra a estrutura empírica do fator 3.

Tabela 11 - Estrutura Empírica do Fator 3

| Item | Descrição | Fator 3 | h^2 | Média | DP |
|------|---|---------|-------|-------|------|
| 25 | Qualidade do computador | ,92 | ,68 | 3,78 | 1,43 |
| 26 | Disponibilidade de acesso a Internet | ,89 | ,56 | 3,62 | 1,55 |
| 27 | Qualidade da conexão de acesso a Internet | ,88 | ,76 | 3,78 | 1,43 |
| 24 | Disponibilidade de computador | ,87 | ,51 | 3,66 | 1,56 |
| 28 | Disponibilidade de recursos financeiros para manter-me no curso | ,56 | ,43 | 3,72 | 1,38 |
| 29 | Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação, mobiliário) | ,55 | ,48 | 3,84 | 1,37 |

Eigenvalue: 2,3

% da variância explicada: 8,0

Alfa de Cronbach: 0,90

A Tabela 12 mostra a correlação entre as variáveis demográficas e os fatores encontrados no Instrumento:

Tabela 12 - Correlação entre Variáveis e Fatores Encontrados.

| | | Faixa etária | Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | Condições de Estudo | Escolaridade | Tempo de Serviço |
|---|---------------------|--------------|---|---|---------------------|--------------|------------------|
| Faixa etária | Pearson Correlation | 1 | ,175** | -,014 | ,184** | ,039 | ,562** |
| | Sig (2-tailed) | | ,008 | ,831 | ,005 | ,556 | ,000 |
| | N | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 |
| Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Pearson Correlation | ,175** | 1 | ,057 | ,319** | -,032 | ,249** |
| | Sig (2-tailed) | ,008 | | ,392 | ,000 | ,633 | ,000 |
| | N | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 |
| Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | Pearson Correlation | -,014 | ,057 | 1 | ,164* | ,076 | ,077 |
| | Sig (2-tailed) | ,831 | ,392 | | ,013 | ,254 | ,247 |
| | N | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 |
| Condições de Estudo | Pearson Correlation | ,184** | ,319** | ,164** | 1 | ,073 | ,145** |
| | Sig (2-tailed) | ,005 | ,000 | ,013 | | ,275 | ,028 |
| | N | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 |
| Escolaridade | Pearson Correlation | ,039 | -,032 | ,073 | ,073 | 1 | ,152* |
| | Sig (2-tailed) | ,556 | ,633 | ,275 | ,275 | | ,022 |
| | N | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 |
| Tempo de Serviço | Pearson Correlation | ,562** | ,246** | ,077 | ,145* | ,152* | 1 |
| | Sig (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,247 | ,028 | ,022 | |
| | N | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.1.3 – Discussão dos Resultados da Validação do Instrumento

O primeiro objetivo específico estabelecido para este trabalho foi o de “adaptar e validar o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, para que ele pudesse ser aplicado na avaliação da evasão de dois cursos realizados pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.

Conforme citado no início deste Capítulo, foi necessária uma nova validação estatística do instrumento originalmente construído por Moura-Walter (2006), em razão de dois fatores: a) inclusão de um novo item, elaborado a partir da análise das justificativas que constavam no relatório final dos cursos avaliados e b) inclusão de seis itens construídos originalmente por Moura-Walter (2006) e que não entraram na primeira análise fatorial feita pela autora.

O instrumento originalmente desenvolvido por Moura-Walter (2006) era composto por 22 itens que, após realizada a Análise Fatorial, passou a ficar com 20 itens, distribuídos em dois fatores:

- **Fator 1** - “Fatores Intrínsecos e Extrínsecos Positivos Relacionados a Cursos a Distância”, composto por 13 itens. Refere-se a comportamentos e atitudes do aluno, bem como condições relacionadas ao contexto de estudo que facilitariam a execução de um curso a distância, potencializando a possibilidade de alcance dos resultados.

- **Fator 2** - “Fatores Intrínsecos e Extrínsecos Negativos Relacionados a Cursos a Distância”, composto por sete itens. Refere-se a comportamentos e atitudes do aluno, bem como condições relacionadas ao contexto de estudo que dificultariam a execução de um curso a distância, minimizando a possibilidade de alcance dos resultados.

A Tabela 13 mostra uma comparação entre a estrutura original do instrumento de “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância” e a estrutura obtida com a sua nova validação:

Tabela 13 - Comparação entre as Estruturas Empíricas das Validações do Instrumento

| Fatores | | Itens e Alfas | |
|--|--|---|---|
| Originais (2 fatores) | Encontrados (3 fatores) | Originais (20 itens) | Encontrados (27 itens) |
| Fator 1: Fatores Intrínsecos e Extrínsecos Positivos Relacionados a Cursos a Distância | Fator 1: Planejamento e Suporte Social ao Estudo | 01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 10, 15, 16, 17, 18, 19 ($\alpha = 0,80$) | 02, 03, 04, 06, 07, 10, 16, 17, 18, 19, 20 ($\alpha = 0,81$) |
| Fator 2: Fatores Intrínsecos e Extrínsecos Negativos Relacionados a Cursos a Distância | Fator 2: Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | 05, 09, 11, 12, 13, 14, 20 ($\alpha = 0,79$) | 01, 05, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 21 ($\alpha = 0,77$) |
| - | Fator 3: Condições de Estudo | - | 24, 25, 26, 27, 28, 29 ($\alpha = 0,90$) |

Observa-se, na Tabela 13, que na primeira validação do instrumento foram encontrados apenas dois fatores, enquanto que na nova validação apareceu um terceiro fator. Essa alteração na estrutura empírica do instrumento é facilmente justificada em razão da inclusão de **sete novos itens**, conforme explicitado no subitem 3.1, “a” e “b”.

O novo item inserido no instrumento original, “*Senti falta de material impresso*”, (ver letra “a”, subitem 3.1), teve uma boa relação item-fator e agrupou-se ao Fator 2 “Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância”.

Os outros seis itens que entraram na nova validação, são os itens que foram criados por Moura-Walter (2006) e que, por razões técnicas, deixaram de ser incluídos na primeira validação do instrumento feita pela autora (ver letra “b”, subitem 3.1). No trabalho de Moura-Walter (2006), esse conjunto de itens foi analisado somente de forma descritiva, mas já sob o nome de “Condições de Estudo”. Neste trabalho, foi mantido o nome originalmente dado pela autora para o que seria o terceiro fator do seu instrumento.

A partir da denominação dada originalmente por Moura-Walter (2006) para o conjunto de itens que formaria o Fator 3 “Condições de Estudo”, optou-se neste trabalho por se atribuir denominações mais específicas também para os Fatores 1 e 2. De acordo com Pasquali (no prelo) a interpretação de um fator deve ser feita em cima do conteúdo semântico dos itens que o compõem e o pesquisador deve deixar o fator “falar por ele”, dando uma atenção especial aos itens de maior carga. Pasquali esclarece que é o significado conjunto do conteúdo semântico dos itens que dita o que o fator quer medir.

Assim, nesta nova validação do instrumento, atribuiu-se ao Fator 1 o nome de “Planejamento e Suporte Social ao Estudo”, pois todos os itens desse fator referem-se ao planejamento que o aluno fez e ao suporte social recebido, durante o curso, da família, do tutor, da instituição em que trabalha etc. Observa-se que, tanto o planejamento quanto o suporte social podem ser compreendidos como “fatores intrínsecos e extrínsecos positivos relacionados a cursos a distância”, reforçando a base conceitual proposta por Moura-Walter (2006).

Da mesma forma, a denominação de “Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância”, atribuída ao Fator 2, neste trabalho, reforça a base conceitual proposta por Moura-Walter (2006) quando denominou esse fator de “fatores intrínsecos e extrínsecos negativos relacionados a cursos a distância”, realçando as condições relacionadas ao contexto de estudo que dificultariam a execução do curso .

A análise dos dados da Tabela 13 mostra, ainda, que a estrutura empírica encontrada pela nova versão obteve índices de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) semelhantes nos dois primeiros fatores; o terceiro fator não constava na primeira versão, mas obteve um índice de consistência interna elevado.

Seguindo a idéia de Moura-Walter (2006), serão mostrados a seguir três quadros que apresentam a relação entre os resultados desta pesquisa e os resultados da bibliografia analisada na revisão de literatura sobre evasão de cursos a distância. Os dois primeiros quadros foram adaptados do trabalho de Moura-Walter e contêm acréscimos em razão da nova revisão de literatura. O terceiro quadro foi criado neste estudo para atender ao fator 3, surgido na nova estrutura empírica do instrumento. O Quadro 18 apresenta o Fator 1 e a revisão de literatura.

| Fator 1 Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Revisão de Literatura |
|--|---|
| Organização da agenda de estudo durante o curso | Kennedy e Powell (1976); Woodley e MacIntosh (1977); Rekkedal (1983) citados por Cookson (1990). Litwin (1999). Diaz (2002). Zerbini e Abbad (2003). Hiltz e Shea (2003). Petty e Shafer (2004). Palloff e Pratt (2002, 2004). |
| Elaboração de plano de estudos | Kennedy e Powell (1976), Woodley e MacIntosh (1977) citados por Cookson (1990). Parker (1995, 1999). Litwin (1999). Hiltz e Shea (2003). Palloff e Pratt (2004) |
| Facilidade de realizar o curso a distância | Phythian e Clements (1980) citado por Cookson (1990); Parker (1995, 1999), Palloff e Pratt (2004) |
| Leitura de materiais sobre as características do curso | Peters (2001), Palloff e Pratt (2004). |
| Conciliação do curso com atividades familiares e profissionais | Woodley e MacIntosh (1977), Phythian e Clements (1980), Carr e Ledwith (1980) e Rekkedal (1983) citados por Cookson (1990). Parker (1995, 1999). Amidani (2004). Hiltz e Shea (2003). Harasim (1996). Yong (1998) citado por Palloff e Pratt (2002). Diaz (2002). |
| Informações sobre o curso antes da matrícula | Litwin (1999). Palloff e Pratt (2004), Harasim et al (2005) |
| Sentimento de apoio pelo tutor | Galusha (1993). Phythian e Clements (1980) Kennedy e Powell (1976), Carr e Ledwith (1980) citados por Cookson (1990). Hricko (2003). Amidani (2004). Palloff e Pratt (2004). Harasim et al (2005) |
| Satisfação com as notas | Hiltz e Shea (2003). |
| Incentivo da família e da organização para realização do curso (1990); Coelho (2003) | Phythian e Clements (1980) citado por Cookson (1990). |
| Estímulo a participação das atividades em grupo | Palloff e Pratt (2004). Harasim et al (2005). |

Quadro 18 - Relação entre o Fator 1 e a Revisão de Literatura
Fonte: Adaptado de Moura-Walter (2006)

A partir da análise do Quadro 18, observa-se a falta de tempo ou sobrecarga de trabalho como uma das principais razões citadas pela maioria dos autores que pesquisam a evasão em cursos a distância. As demandas simultâneas do curso, trabalho e família tornam difícil para o aluno planejar e seguir uma agenda de estudo.

A falta de apoio administrativo da instituição, problemas de desenho do curso e mal desempenho do sistema de tutoria podem agravar as dificuldades do aluno adulto que estuda a distância.

O Quadro 19, apresentado a seguir, mostra a relação entre os itens que compõem o Fator 2 e a revisão de literatura correspondente:

| Fator 2 Dificuldade de Adaptação a Cursos a Distância | Revisão de Literatura |
|--|---|
| Falta de presença física de outros alunos | Maia e Meireles (2005) |
| Falta de contato virtual | Hiltz e Shea (2003), Harasim et al (2005) |
| Falta de aulas presenciais | Peters (2001). Nipper (1989) citado por Palloff e Pratt (2002). Maia e Meireles (2005). |
| Falta de material impresso | Nipper (1989) citado por Palloff e Pratt (2002). |
| Dificuldade com o conteúdo do curso | Kennedy e Powell (1976) citado por Cookson (1990). Galusha (1993) citada por Hricko (2003). |
| Dificuldade de obtenção de boas notas na avaliação | Hiltz e Shea (2003). Harasim (1996). |
| Dificuldade de realizar o curso dentro do prazo | Harasim et al (1996). Palloff e Pratt (2004). |
| Dificuldade de utilização dos recursos tecnológicos de informática | Coelho (2001). Collins e Berge (1996) citado por Palloff e Pratt (2002). Vargas (2004). Hiltz e Shea (2003). Abbad, Carvalho e Zerbini (2005). Maia e Meireles (2005). Harasim (1996, 2005) |
| Foi confortável estudar sozinho | Hiltz e Shea (2003). |

Quadro 19 - Relação entre o Fator 2 e a Revisão de Literatura
Fonte: Adaptado de Moura-Walter (2006)

A partir da análise do Quadro 19, observa-se que a falta da presença física de outros alunos aparece como fator estudado por outros autores e relacionados à evasão. Harasim (2004) sugere um modelo híbrido, como forma de amenizar esse sentimento de solidão.

A interação e o apoio dos colegas facilitam o aprendizado e podem contribuir para reduzir os índices de evasão. Na aprendizagem cooperativa os alunos são expostos a uma grande variedade de pontos de vista e os integrantes dos grupos podem ajudar uns aos outros, criando situações mais propícias e estimuladoras ao aprendizado.

Belloni (1999) ressalta que a prioridade das instituições que oferecem EAD deve estar relacionada aos aspectos sociais e afetivos do indivíduo tanto quanto aos métodos e conteúdos dos cursos. Complementando essa questão, Abbad et al (2006) afirmam que em cursos de longa duração (180 horas ou mais) aplicados a profissionais adultos que trabalham e têm pouco tempo disponível para estudo, requerem o uso de múltiplas modalidades de entrega dos materiais e supervisão dos tutores para reduzir o índice de evasão.

O Quadro 20 apresenta o Fator 3 e a revisão da literatura.

| Fator 3 Condições de Estudo | Revisão da Literatura |
|--|---|
| Qualidade do computador Disponibilidade de acesso a Internet | Hiltz e Shea (2003). Palloff e Pratt (2004). Harasim (1996, 2005). |
| Qualidade de conexão de acesso a internet Disponibilidade do computador | Vargas (2004). Hiltz e Shea (2003). Palloff e Pratt (2004). Harasim (1996). |
| Disponibilidade de recursos financeiros para manter-se no curso | Woodley e McIntosh (1977). Rekkedal (1983) citados por Cookson (1990). |
| Adequação do ambiente de estudo | Coelho (2001), Harasim et al (2005) |

Quadro 20 - Relação entre o Fator 3 e a Revisão de Literatura

A literatura é consistente com relação à importância de que cursos *on-line* dependem de que os alunos tenham acesso a equipamentos de qualidade e saibam como dominar o uso da tecnologia.

Além das condições tecnológicas, a literatura enfatiza que as condições ambientais de estudo favorecem o bom desempenho dos alunos de cursos a distância. Essa é uma variável importante porque os alunos, muitas vezes, não contam com as condições ambientais apropriadas ao estudo, como as disponibilizadas numa sala de aula presencial.

3.2 – Análise das Características Demográficas com o Perfil de Estudo e Fatores do Instrumento

Na análise dos dados do Estudo 2 foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos, testes não-paramétricos de associação e comparações univariadas da variância. Os resultados serão apresentados em três subtópicos que abordarão:

- a) análise descritiva do perfil de estudo dos alunos;
- b) relação entre as características demográficas e o perfil de estudo dos alunos;
- c) relação entre as características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento;
- d) relação entre as características demográficas dos alunos e o desempenho no Curso.

As três primeiras análises realizadas (a, b, c) foram feitas com o banco de dados que validou o instrumento “Comportamento e Atitudes dos Alunos em Relação a Cursos a Distância”. Esse banco foi formado por alunos desistentes do Curso de Especialização em Esporte Escolar (1ª, 2ª e 3ª ofertas) e do Curso de Redação Oficial.

A quarta análise (d) envolveu apenas o banco de dados dos alunos matriculados na 1ª oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar. Conforme explicitado anteriormente, essa era a única turma que estava concluída e com as menções (notas) lançadas.

3.2.1 – Análise Descritiva do Perfil de Estudo dos Alunos

Conforme relatado no Capítulo 2, foram acrescentadas ao instrumento “Comportamento e Atitudes dos Alunos em Relação a Cursos a Distância” mais dez questões que buscavam conhecer melhor o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Eram questões dicotômicas para serem respondidas com “sim” ou “não” e estavam relacionadas a: experiência prévia de Educação a Distância; realização simultânea de outro curso; dificuldade de custeio do curso; leitura prévia das instruções do curso; domínio da tecnologia; local de estudo. Os gráficos apresentados a seguir ilustram os resultados encontrados.

O Gráfico 10 agrupa os resultados referentes à quatro questões sobre o perfil de estudo dos alunos:

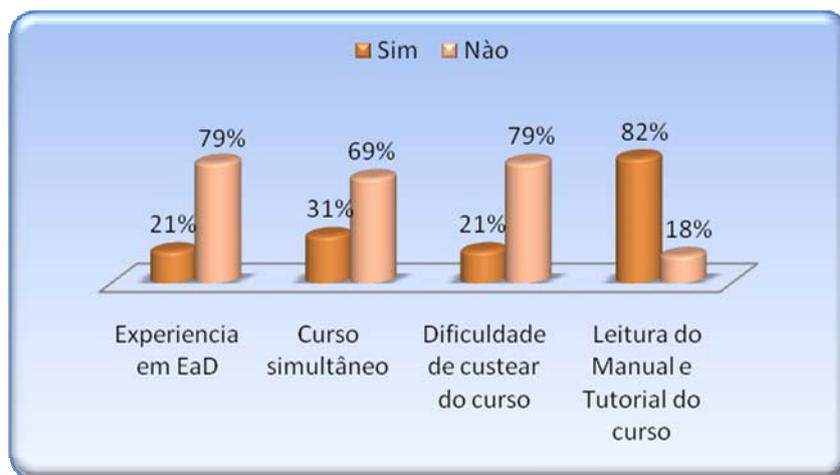


Gráfico 10 – Experiência e Outras Informações

Para a pergunta “**Você já participou de algum outro curso a distância?**”, o Gráfico 10 mostra que a maior parte dos alunos, 79%, não tinha experiência anterior com estudo na modalidade a distância. Vários autores citam a experiência prévia dos alunos como uma das características de sucesso dos cursos a distância (LITWIN, 1999; HILTZ, SHEA; 2003). Palloff e Pratt (2004), ao descreverem as qualidades do aluno virtual bem-sucedido, ressaltam que nem todos os alunos encontram o seu lugar na sala de aula *on-line*.

Com relação à pergunta “**Você fez outro curso simultâneo a este (presencial ou a distância)?**”, 31% dos alunos responderam positivamente. Pesquisa conduzida por Vargas (2004) sobre evasão em EaD, mostrou que houve mudança na motivação dos alunos para continuarem um curso a distância que estavam realizando. Uma das razões foi causada pela emergência de outras prioridades como, por exemplo, a de optar por concluir um dos dois cursos que estavam fazendo ao mesmo tempo.

Esse resultado estaria associado ao construto conhecido como “**Utilidade do Curso**”. Eccles (2002), ao revisar a literatura sobre teorias motivacionais, esclarece que esse construto está relacionado ao conceito de “interesse”. O interesse individual em um curso possui dois componentes distintos: valência de sentimento e valência de valor. A primeira valência relaciona-se aos sentimentos que estão associados à tarefa ou atividade, tais como, envolvimento, estímulo ou fluência. A segunda refere-se à atribuição pessoal de importância ou significado dada pelo indivíduo à tarefa ou atividade.

Na pergunta “**Teve dificuldade de custear os estudos a distância?**”, 21% dos alunos responderam positivamente. Os dois cursos pesquisados – Especialização em Esporte Escolar

e Redação Oficial – eram oferecidos de forma gratuita. Entretanto, alguns alunos reportaram dificuldades em arcar com os custos extras de conexão de internet e serviço telefônico.

Vários autores apontam que esses custos adicionais podem contribuir negativamente no processo de interação aluno/tutor (ANDERSON, 2003), como também na decisão do aluno de não persistir nos cursos a distância (PALLOFF; PRATT, 2002; FICH; HILTZ; HARASIM, 2005).

Para a pergunta **“Você leu o manual do aluno e tutorial deste curso?”**, a maior parte dos alunos, 83%, afirmou que sim, mas observa-se que praticamente 20% não acessou essas instruções.

As quatro questões que indagavam sobre o uso de recursos tecnológicos foram agrupadas em uma única categoria denominada “domínio da tecnologia”, cujos resultados são ilustrados no Gráfico 11, apresentado a seguir:



Gráfico 11 – Domínio de Recursos Tecnológicos

Com relação às questões: **“Você sabe utilizar chats?”**; **“Você sabe utilizar fórum de discussão?”**; **“Você sabe utilizar e-mail?”**; **“Você sabe utilizar Internet?”**, O Gráfico 11 mostra que quase a totalidade dos alunos afirmaram dominar o uso de e-mail e Internet, 93% e 95%, respectivamente. Com relação ao uso do *chat*, mais da metade dos alunos reportaram dominar o uso dessa ferramenta, 62%. A ferramenta que os alunos demonstraram ter mais dificuldades de domínio foi o fórum, com 51% dos alunos afirmando não saber como utilizá-

la. Esse último dado talvez explique o fato de que, em ambos os cursos – Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial – houve pouca participação dos alunos nos fóruns de discussão.

Por último, as duas questões que investigavam o local de estudo dos alunos na realização dos cursos a distância foram agrupadas em uma única categoria denominada “Local de Estudo”, conforme mostra o Gráfico 12:

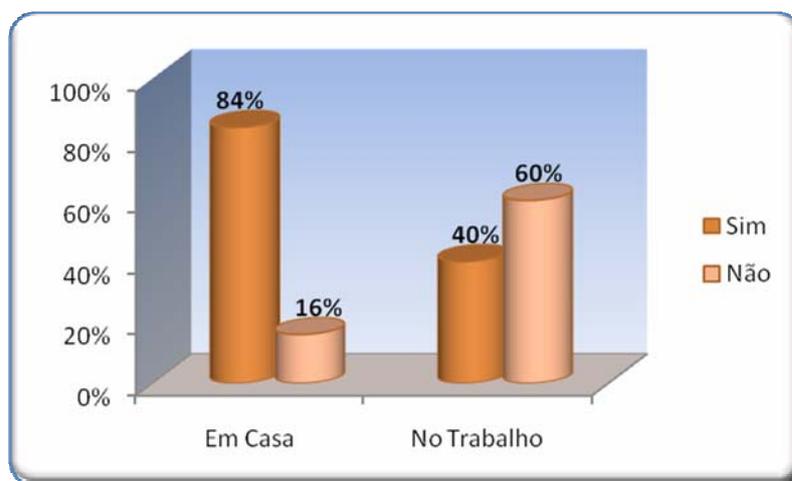


Gráfico 12– Local de Estudo

Nas duas últimas questões **“Neste curso você estudou em casa?”** e **“Neste curso você estudou no trabalho?”**, observa-se que a maior parte dos alunos, 84% estudou em casa. Esse percentual explica os custos adicionais que os alunos relataram ter com a conexão de Internet e serviços telefônicos.

Conforme mencionado na revisão de literatura, estudos realizados por Carr (2000) sobre os elementos de conveniência da Educação a Distância, apontaram que, diante de uma carga maior de trabalho, a possibilidade de continuar atendendo à demanda familiar faz com que estudar em casa tenha um atrativo maior. O autor adverte, contudo, que essa mesma facilidade pode também se tornar depois um dos elementos de decisão para o aluno desistir do curso.

3.2.2 – Relação entre as Características Demográficas e o Perfil de Estudo dos Alunos

Brace, Kemp e Snelgar (2003) esclarecem que o teste qui-quadrado (teste não paramétrico) é usado para verificar se duas variáveis estão associadas ou se elas são independentes.

Esse teste foi usado para investigar a presença de associações significativas entre as variáveis demográficas (gênero, escolaridade, faixa etária e tempo de serviço) e as respostas dos alunos sobre o perfil de estudo (questões dicotômicas que complementavam o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”), conforme mostra os resultados a seguir apresentados:

Foi possível verificar uma associação significativa entre a variável demográfica “**gênero**” e a questão “**Você fez outro curso simultâneo a este (presencial ou a distância)?**”. Dos alunos que afirmaram estar fazendo outro curso simultâneo, a maior parte é formada por pessoas do sexo feminino ($\chi^2 = 4,34$; $p < 0,05$). A Tabela 14 apresenta os resultados dessa análise:

Tabela 14 - Freqüências de Respostas Curso Simultâneo em Função do Gênero.

| Você fez outro curso simultâneo a este (presencial ou a distância) | | Gênero | | Total |
|--|----------------------|-----------|-----------|-------|
| | | Feminino | Masculino | |
| Sim | Freqüência observada | 48 | 23 | 111 |
| | esperada | 40,8 | 30,2 | 111,0 |
| Não | Freqüência observada | 83 | 74 | 117 |
| | esperada | 90,2 | 66,8 | 117,0 |
| Total | Freqüência observada | 131 | 97 | 228 |
| | esperada | 131,0 | 97,0 | 228,0 |

Para a análise da associação entre a variável demográfica “**Estado Civil**” e a questão “**Você sabe utilizar e-mail?**”, a amostra foi categorizada apenas em duas: solteiro e casado, uma vez que as demais categorias não apresentaram número expressivo de casos. No grupo de alunos que afirmaram saber utilizar e-mails, os solteiros foram a maioria ($\chi^2 = 4,90$; $p < 0,05$). A Tabela 15 a seguir mostra os resultados da análise:

Tabela 15 - Frequências de Respostas sobre Utilização de E-mail em Função do Estado Civil.

| Você sabe utilizar e-mail? | | Estado Civil | | Total |
|----------------------------|----------------------|--------------|-----------|-------|
| | | Solteiro | Casado | |
| Sim | Frequência observada | 105 | 99 | 204 |
| | esperada | 100,6 | 103,4 | 204,0 |
| Não | Frequência observada | 4 | 23 | 17 |
| | esperada | 8,4 | 8,6 | 17,0 |
| Total | Frequência observada | 109 | 112 | 221 |
| | esperada | 109,0 | 112,0 | 221,0 |

Para testar a associação entre a faixa etária e utilização de *chats* e fórum de discussão, os dados originais foram categorizados em três faixas com porcentagem semelhante. Nas duas análises, os grupos que responderam positivamente às questões eram formados, na sua maioria, por alunos mais jovens (até 35 anos), conforme mostram as Tabela 16 e 17:

Tabela 16 - Frequências de Respostas sobre Uso de *Chats* em Função da Faixa Etária

| Você sabe utilizar chats? | | Faixa Etária | | | Total |
|---------------------------|----------------------|--------------|-----------------|------------------|-------|
| | | Até 35 anos | De 36 a 45 anos | Acima de 46 anos | |
| Sim | Frequência observada | 55 | 47 | 40 | 1402 |
| | esperada | 48,6 | 48,6 | 44,8 | 142,0 |
| Não | Frequência observada | 23 | 31 | 32 | 86 |
| | esperada | 29,4 | 29,4 | 27,2 | 86 |

Tabela 17 - Frequências de Respostas sobre Uso de Fórum em Função da Faixa Etária

| Você sabe Utilizar Fórum de discussão? | | Faixa Etária | | | Total |
|--|----------------------|--------------|-----------------|------------------|-------|
| | | Até 35 anos | De 36 a 45 anos | Acima de 46 anos | |
| Sim | Frequência observada | 45 | 30 | 36 | 111 |
| | esperada | 38,0 | 38,0 | 35,1 | 111,0 |
| Não | Frequência observada | 33 | 48 | 36 | 117 |
| | esperada | 40,0 | 40,0 | 36,9 | 117,0 |

Não houve associações significativas entre as demais variáveis demográficas e as outras questões do perfil de estudo dos alunos.

3.2.3 – Relação entre as Características Demográficas e os Fatores do Instrumento

O teste paramétrico de análise de variância (ANOVA) é usado para comparar as possíveis diferenças significativas das médias de duas ou mais variáveis. Neste Estudo, a ANOVA foi usada para verificar as diferenças significativas entre as médias das características demográficas dos alunos e as médias dos três fatores encontrados no

instrumento: 1) planejamento e suporte social ao estudo; 2) dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância; 3) condições de estudo.

A variável “**Tempo de Serviço**” foi categorizada em três faixas, em função de suas frequências, para um melhor agrupamento e análise estatística. Uma comparação dos três fatores em função dessa variável revelou que os alunos com mais tempo de serviço na instituição (acima de 16 anos) têm melhor “Planejamento e Suporte Social ao Estudo” ($F = 5,60$; $p < 0,01$). A Tabela 18 mostra os resultados da análise:

Tabela 18 – Escores dos Fatores em Função do Tempo de Serviço

| | Tempo de Serviço | N | Média | DP | Freq. | Sig. |
|---|-------------------------|----------|--------------|-----------|--------------|-------------|
| Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Até 5 anos | 91 | 3,17 | 5,60 | ,004 | ,82 |
| | De 6 a 15 anos | 58 | 3,14 | | | |
| | Acima de 16 anos | 79 | 3,55 | | | |
| | Total | 228 | 3,29 | | | |
| Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | Até 5 anos | 91 | 2,94 | ,25 | N.S. | ,89 |
| | De 6 a 15 anos | 58 | 2,92 | | | |
| | Acima de 16 anos | 79 | 3,02 | | | |
| | Total | 228 | 2,96 | | | |
| Condições de Estudo | Até 5 anos | 91 | 3,54 | 1,41 | N.S. | 1,24 |
| | De 6 a 15 anos | 58 | 3,71 | | | |
| | Acima de 16 anos | 79 | 3,85 | | | |
| | Total | 228 | 3,69 | | | |

A comparação dos três fatores em função da “**Faixa Etária**” apontou que os alunos com uma faixa etária mais elevada (acima de 46 anos) têm melhor “Planejamento e Suporte Social ao Estudo” ($F = 3,36$; $p < 0,05$) e possuem melhor “Condições de Estudo” ($F = 4,31$; $p < 0,05$). A Tabela 19 mostra os resultados da análise:

Tabela 19 – Escores dos Fatores em Função da Faixa Etária

| | Faixa Etária | N | Média | DP | Freq. | Sig. |
|---|---------------------|----------|--------------|-----------|--------------|-------------|
| Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Até 35 anos | 78 | 3,11 | 3,36 | 0,37 | ,83 |
| | De 36 a 45 anos | 78 | 3,31 | | | |
| | Acima de 46 anos | 72 | 3,47 | | | |
| | Total | 228 | 3,29 | | | |
| Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | Até 35 anos | 78 | 2,96 | ,03 | N.S. | ,88 |
| | De 36 a 45 anos | 78 | 2,94 | | | |
| | Acima de 46 anos | 72 | 2,98 | | | |
| | Total | 228 | 2,96 | | | |
| Condições de Estudo | Até 35 anos | 78 | 3,38 | 4,31 | ,015 | 1,21 |
| | De 36 a 45 anos | 78 | 3,78 | | | |
| | Acima de 46 anos | 72 | 3,93 | | | |
| | Total | 228 | 3,69 | | | |

Não foram encontradas diferenças significativas nos fatores em função do Estado Civil (solteiros ou casados), bem como em função de Gênero. Esses valores podem ser vistos nas Tabelas 20 e 21:

Tabela 20 - Escores dos Fatores em Função do Estado Civil

| | Estado Civil | N | Média | DP |
|---|---------------------|----------|--------------|-----------|
| Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Solteiro | 109 | 3,27 | ,82 |
| | Casado | 112 | 3,30 | ,92 |
| Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | Solteiro | 109 | 3,04 | ,83 |
| | Casado | 112 | 2,89 | ,93 |
| Condições de Estudo | Solteiro | 109 | 3,67 | 1,13 |
| | Casado | 112 | 3,72 | 1,28 |

Tabela 21 - Escores dos Fatores em Função de Gênero

| | Gênero | N | Média | DP |
|---|---------------|----------|--------------|-----------|
| Planejamento e Suporte Social ao Estudo | Feminino | 131 | 3,35 | ,82 |
| | Masculino | 97 | 3,21 | ,91 |
| Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância | Feminino | 131 | 2,98 | ,91 |
| | Masculino | 97 | 2,94 | ,86 |
| Condições de Estudo | Feminino | 131 | 3,78 | 1,13 |
| | Masculino | 97 | 3,56 | 1,31 |

Na questão que solicitava ao aluno informações sobre o tempo de dedicação à realização do curso, às atividades profissionais, aos compromissos familiares e outras atividades de estudos estava mal elaborada. Não havia uma orientação clara se o tempo solicitado deveria ser computado em termos de horas, dias, semanas etc. Assim, optou-se por abandonar a análise dessa questão, uma vez que os dados não estavam confiáveis.

3.3 – Relação entre Características Demográficas e Desempenho Acadêmico

Conforme explicitado na parte introdutória deste Capítulo, no estudo da relação entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico foi considerado somente o banco de dados referente à **primeira oferta** do Curso de Especialização em Esporte Escolar.

3.3.1 – Descrição do Banco de Dados

Para essa análise o CEAD disponibilizou em 19 de março de 2007, dois arquivos de dados, no programa Excel, referentes aos 383 participantes da primeira oferta do curso de Especialização em Esporte Escolar. Um arquivo referia-se aos dados demográficos dos alunos e, o outro, apresentava as menções obtidas em cada módulo. Os dados desses dois arquivos foram compatibilizados em um único arquivo, chamado “Arquivo Principal”, conforme ilustra a Figura 26:

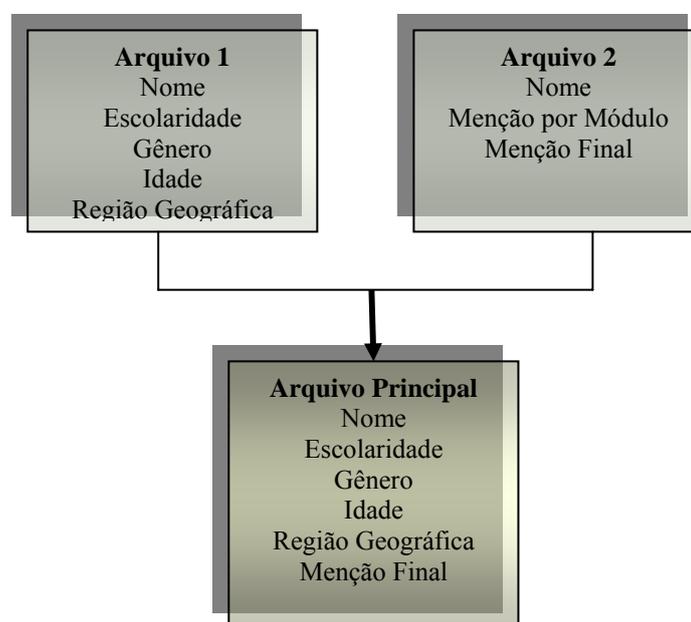


Figura 26– Formação do Banco de dados

Após a compatibilização dos dados no arquivo principal, procedeu-se à análise dos dados para identificação dos alunos que evadiram e do momento do curso em que ocorreu a evasão. O arquivo principal, agora com o acréscimo dessas novas informações, foi convertido para o programa SPSS, versão 13.0, para proceder às análises estatísticas.

Algumas análises estatísticas deixaram de ser realizadas por não ser possível parear os dados dos vários bancos, uma vez que não houve a identificação dos alunos que responderam ao instrumento de pesquisa. Além disso, ao contrário dessa oferta, os alunos da **segunda** e da **terceira** ofertas ainda não tinham concluído o Curso e, portanto, não tinham a menção final.

O banco de dados da 1ª oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar ficou formado por 383 alunos. A seguir, serão apresentados os resultados que relacionam as características dos alunos com os seus desempenhos no Curso.

3.2.1 – Relação entre Gênero e Persistência

Tabela 22 – Gênero e Persistência

| Gênero | Oferta 1 | Persistência | |
|------------------|----------|--------------|-----|
| | | Freq. | % |
| Feminino | 217 | 90 | 56 |
| Masculino | 165 | 70 | 44 |
| T o t a l | 383 | 160 | 100 |

Os dados da Tabela 22 mostram que, do quantitativo de 383 alunos da 1ª oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar, 160 alunos (42%) persistiram no curso, isto é chegaram a concluí-lo. Desse percentual, mais da metade, (56%) foi formada por alunos do sexo feminino. Esse resultado reforça dados encontrados na literatura que apontam que, em cursos a distância, as mulheres persistem mais do que os homens.

Vargas e Lima (2004), em pesquisa realizada com alunos de um curso de especialização técnica para agentes e assistentes administrativos, feito na modalidade a distância, encontraram que as mulheres formaram o grupo mais persistente ($M = 88,5$ e $D.P = 3,63$) e os homens ($M = 86,7$ e $D.P. = 3,27$), o grupo menos persistente.

É importante ressaltar, todavia, que a variável gênero ainda não apresenta um consenso com relação à sua influência no fenômeno da evasão dos alunos que estudam a distância. Alguns autores encontram diferenças significativas e outros não.

McSporran, Macleod e French (2003) fizeram uma revisão de literatura sobre questões envolvendo variável gênero e cursos a distância, tendo encontrado que, na maioria dos estudos, as mulheres apresentavam um desempenho melhor do que os homens. As autoras destacam, entretanto, que ao se avaliar a variável gênero, não se pode desconsiderar outros aspectos importantes dos alunos como, por exemplo, habilidades, nível educacional, estilos de aprendizagem etc.

3.3.2.2 – Relação entre Gênero e Período de Desistência

Tabela 23 – Gênero e Período de Desistência

| Gênero | Oferta 1 | Desistência nos Módulos 1 ou 2 | | Desistência a partir do Módulo 3 | |
|------------------|----------|--------------------------------|-----|----------------------------------|-----|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Feminino | 217 | 51 | 51 | 77 | 63 |
| Masculino | 165 | 49 | 49 | 46 | 37 |
| T o t a l | 383 | 100 | 100 | 123 | 100 |

Na Tabela 23, os dados mostram que o maior percentual de alunos do sexo feminino, (51%), desistiu durante os Módulos 1 ou 2, ou seja, nos quatro primeiros meses do Curso. Na fase de realização desses dois primeiros Módulos, o maior percentual, (63%) também é do sexo feminino, porém, essas diferenças não se mostraram significativas.

3.3.2.3 – Relação entre Região Geográfica e Desempenho Acadêmico

Os alunos do Curso de Especialização em Esporte Escolar estavam distribuídos em diferentes regiões do País. Para facilitar a análise, os estados foram agrupados em apenas três regiões geográficas, conforme ilustra a Figura 27:

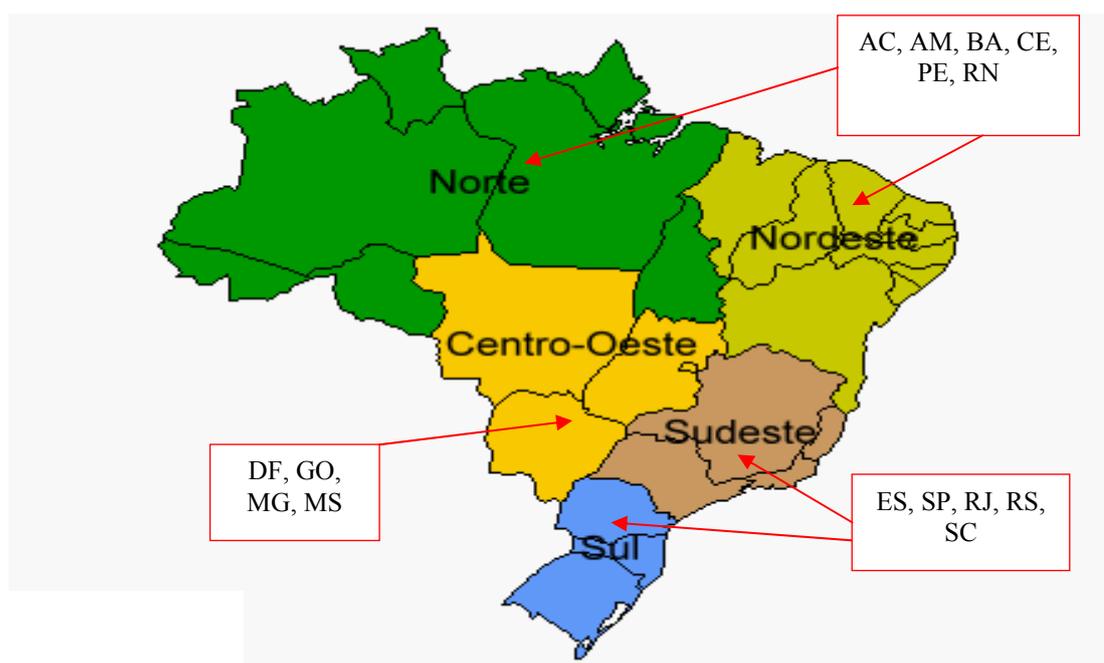


Figura 27- Mapa das Regiões

A Tabela 24 mostra a relação entre a região geográfica de domicílio do aluno e o seu desempenho no curso:

Tabela 24 – Região Geográfica e Desempenho

| Situação | Oferta 1 | Região | | | | | |
|-------------------|----------|--------------|----|----------------|----|-------------|----|
| | | Centro-Oeste | | Norte-Nordeste | | Sul-Sudeste | |
| | | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| Aprovado | 156 | 78 | 50 | 40 | 26 | 38 | 24 |
| Reprovado | 4 | 2 | 50 | 1 | 25 | 1 | 25 |
| Desistente | 223 | 102 | 46 | 81 | 36 | 40 | 18 |
| T o t a l | 383 | 182 | 47 | 122 | 32 | 79 | 21 |

Analisando a tabela 24, verifica-se que a maioria dos participantes do curso é da região Centro-Oeste, e o maior índice de desistência foi de (47%). Deste o Estado que teve o maior percentual de evasão foi Minas Gerais com (26%). Seguido pela região Norte-Nordeste, com um percentual de (36%) de desistentes, sendo que, o estado do Ceará registrou (71%) de desistentes. E na região Sul-Sudeste, (18%) de desistência, sendo que o estado de São Paulo teve (55%) de desistentes, porém, essas diferenças não se mostraram significativas.

3.3.2.4 – Relação entre Faixa Etária e Desempenho Acadêmico

Tabela 25 – Faixa Etária e Desempenho.

| Situação | Faixa Etária | | | |
|-------------------|--------------|-----------------|------------|------------------|
| | Até 30 anos | De 31 a 40 anos | De 41 a 50 | Acima de 51 anos |
| Aprovado | 17 | 50 | 71 | 18 |
| Reprovado | - | 1 | 3 | - |
| Desistente | 36 | 77 | 84 | 26 |

De acordo com a tabela acima, a faixa etária que concentra maior nível de desistência é de 31 a 50 anos, ou seja, 161 alunos (42%), seguido pelos alunos que tem até 30 anos (9%). Em relação aos persistentes, 125 alunos (33%). Cabe ressaltar que a média de idade dos participantes do curso é de 41 anos, sendo a idade mínima de 24 anos e máxima de 69 anos, porém, que essas diferenças não se mostraram significativas

3.3.2.5 – Modelo de Regressão Logística

Conforme explicitado anteriormente, somente o banco de dados referente à **primeira oferta** do Curso de Especialização em Esporte Escolar, (n = 383), oferecia condições de um nível maior de análise.

Com esse banco, pretendia-se efetuar uma análise de regressão logística, tendo como variáveis antecedentes as características demográficas dos alunos e, como variável critério “*persistência*” que identifica dois tipos de situação: “o aluno não persistiu no curso” *versus* “o aluno persistiu no curso”. A Figura 28 ilustra o modelo de investigação pretendido:

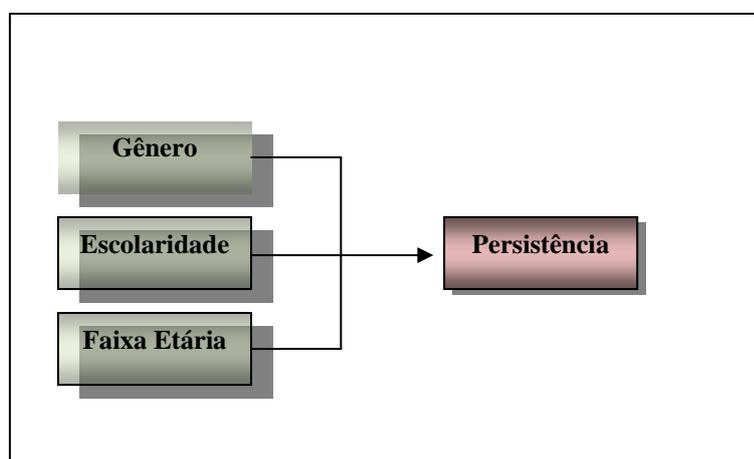


Figura 28 – Variáveis Demográficas *versus* Variável “Persistência”

Segundo Tabachnick e Fidell (1996), a análise de regressão logística verifica qual o poder preditivo de uma ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente binária, também fornecendo, como a análise de regressão múltipla, coeficientes de regressão, valores preditos e resíduos. A regressão logística tenta prever a probabilidade que cada caso pertença a cada um dos dois grupos.

Foi realizada uma análise logística utilizando a variável critério “**persistência**” e como variáveis antecedentes: *gênero, escolaridade e faixa etária*. Com base no critério *Wald*, na amostra investigada, nenhuma dessas variáveis demográficas foi preditora de persistência no curso, conforme mostra a Tabela 26:

Tabela 26 - Modelo de Regressão

| | B | S.E | Wald | df | Sig. | Exp(B) |
|--------------|-------|-------|-------|----|------|--------|
| Step | | | | | | |
| Sexo | -,004 | ,212 | ,000 | 1 | ,985 | ,996 |
| 1ª | | | | | | |
| Faixa Etária | -,018 | ,013 | 2,100 | 1 | ,147 | ,982 |
| Escolaridade | ,076 | ,597 | ,016 | 1 | ,898 | 1,079 |
| Constant | ,857 | 1,895 | ,204 | 1 | ,651 | 2,356 |

a. Variáveis: sexo, faixa etária, escolaridade

3.4 – Análise dos Motivos de Desistência – Estudo 4

De acordo com o informado no subitem 2.3 do Capítulo 2, o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, aplicado nos alunos desistentes do Curso de Especialização em Esporte Escolar (1ª, 2ª e 3ª ofertas) e do Curso de Redação Oficial (1ª oferta), foi respondido por 228 alunos. Desse total, **170** alunos fizeram comentários sobre os motivos da desistência (questão aberta e opcional). Esta seção apresenta e discute os resultados referentes à análise de conteúdo desses comentários.

3.4.1 – A Construção das Categorias

A análise de conteúdo dos comentários foi feita com base na técnica de análise categorial proposta por Bardin (1977). O agrupamento dos conteúdos significativos em categorias é uma forma de organizar e sintetizar o texto a ser analisado. As categorias construídas com base nos discursos dos sujeitos traduzem o conteúdo básico existente no texto original.

A partir da leitura do texto dos comentários foi elaborado um quadro com a identificação dos temas recorrentes e suas respectivas verbalizações, primeiro passo para a construção das categorias. Esse quadro foi submetido à análise de dois juízes para verificação da pertinência entre os temas propostos e as verbalizações.

Feitos os ajustes sugeridos pela análise dos juízes, os temas foram agrupados em cinco categorias-síntese de acordo com critérios de semelhança dos conteúdos, lógica e pertinência. Para cada categoria foi construída uma definição com base nas verbalizações relativas aos temas. Esses cinco quadros de categorias-síntese apresentavam também o número de ocorrências (frequências) de cada tema dentro de cada categoria.

Em todo o processo de construção das cinco categorias-síntese, procurou-se preservar, na íntegra, o discurso dos sujeitos. Por último, as categorias foram discutidas e interpretadas à luz do referencial teórico. Os resultados das análises qualitativas são apresentados no próximo tópico.

3.4.2 – Resultados da Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo dos comentários dos alunos apontou que os motivos da desistência do curso poderiam ser agrupados nas seguintes cinco categorias:

- Fatores Situacionais
- Falta de Apoio Acadêmico
- Problemas com a Tecnologia
- Falta de Apoio Administrativo
- Sobrecarga de Trabalho

Cada uma dessas cinco categorias será apresentada e discutida a seguir.

| Categoria-Síntese 1 – Fatores Situacionais |
|---|
| <p>Definição: Relatam que durante o curso algumas circunstâncias foram determinantes para desistir. Citam problemas familiares, falecimento (pai, mãe, irmão, ou sobrinho); trauma causado por morte de um aluno; problemas de saúde (descontrole emocional; depressão; uso de medicamentos para dormir; falta de memória ou concentração; gravidez de risco; uso de remédios) esses motivos delatam que houve um abalo psicológico, impedindo-os de persistirem. Falta de apoio no trabalho; Outros casos, por desinteresse em estar cursando outro curso (especialização ou mestrado) ou já ter outra especialização ou desmotivação. Início de curso no mesmo período, ou busca de novos horizontes profissionais, como por exemplo, preparação para concursos. Problemas judiciais, Aposentadoria, Demissão. Problemas financeiros. Problemas no trabalho.</p> |
| <p>Temas: Frequência 73</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de saúde. • Problemas familiares. • Possui ou iniciou outro curso. • Falta de apoio no trabalho. |
| <p>Exemplos de Verbalizações:</p> <p><i>“Problemas familiares e de trabalho”</i></p> <p><i>“Perda de meu pai no momento do curso”.</i></p> <p><i>“Tive um agravante que foi a morte de uma criança de 10 anos na unidade SESI que trabalho, fiquei muito descontrolada, tive depressão, e usava remédios para dormir e passar o dia, minha memória ficou ruim”.</i></p> <p><i>“Já tenho especialização, fiquei um pouco sem interesse”</i></p> <p><i>“Quando recebi o pra cursar a pós à distância, estava fazendo uma outra especialização”.</i></p> <p><i>“estava grávida e tive complicação na gravidez (ameaça de parto prematuro), onde tive que segurar minha gravidez com remédios. Fiquei muito abalada psicologicamente”.</i></p> <p><i>“além do trabalho tive que dar conta de um outro curso de pós-graduação (biotecnologia). neste mesmo período entrei em uma depressão muito forte onde tive que tomar alguns remédios entre outros problemas de ordem particular”.</i></p> |

Quadro 21 – Fatores Situacionais

A emergência da categoria “Fatores Situacionais” reforça os resultados encontrados por outros pesquisadores que investigaram o fenômeno da evasão em cursos a distância. Entre eles estão: Woodley e Mcintosh (1977); Phythian e Clements (1980); Desmarais (2000); Vargas e Lima (2004).

Autores como Kennedy e Powell (1976 apud COOKSON, 1990) destacam que a evasão é um fenômeno causado primariamente pela combinação de **características dos alunos** e suas **circunstâncias de vida**. Características pessoais que tendem a mudar de forma mais lenta incluem: motivação, estágio do desenvolvimento adulto, nível de escolaridade, personalidade, atitude e auto-conceito de educação. As circunstâncias da vida que podem mudar mais rapidamente incluem mudanças na ocupação profissional, relacionamento com os pares e com os familiares, saúde, finanças e suporte da instituição que oferece o curso a distância.

Com base nos seus achados de pesquisa, Kennedy e Powell propuseram um modelo de duas dimensões que consiste de dois eixos formados pelas características pessoais e pelas circunstâncias de vida, cada um deles com um pólo forte e outro fraco. Indivíduos extremamente fracos nos dois eixos são candidatos potenciais à evasão; aqueles que se aproximam dos extremos dos pólos estão em risco de evasão.

Kennedy e Powell explicam a lógica do modelo afirmando que o aluno que estuda a distância tem dificuldade em manter as pressões da sua vida em equilíbrio: pressões emergem do seu trabalho, da sua família, das atividades do curso e das possíveis variações de sua própria personalidade. Se uma ou mais dessas pressões aumentam de forma muito acentuada, o equilíbrio é quebrado e o aluno pode ficar “em risco” de desistir. Quanto mais fortes forem as características do aluno, menos chances há de que um aumento na pressão de alguma das circunstâncias da vida irá quebrar o seu equilíbrio.

Carr (2000) afirma que os alunos mais velhos, por terem mais obrigações em determinadas situações, priorizam as questões familiares, logo nessas circunstâncias tendem a desistir dos cursos a distância. Analisando os depoimentos de professores que ensinam em cursos *on line*, o autor constatou que muitos alunos desistem em razão de matrimônios, mudança de trabalho, gravidez, cuidados com filhos pequenos e outras transições pessoais e profissionais.

Assim, há muitos relatos na literatura que apóiam os resultados encontrados na Categoria-Síntese 1 – Fatores Situacionais -, confirmando que alguns imprevistos como problemas de saúde, problemas familiares, mudanças de interesse no curso e falta de apoio no trabalho podem contribuir para a desistência do aluno adulto que estuda a distância.

O Quadro 22, a seguir, apresenta as informações sobre a Categoria-Síntese “Falta de Apoio Acadêmico”:

| Categoria Síntese 2 - Falta de Apoio Acadêmico |
|---|
| <p>Definição: Relatam que o tutor não deu <i>feedback</i> das atividades ou das avaliações. Consideraram que os contatos da tutoria foram insuficientes, e que tiveram dificuldades para se comunicar com a tutoria, ou seja, faltou apoio acadêmico, pouca ou nenhuma orientação para as tarefas. E se dizem insatisfeitos com a atuação da tutoria, muitos nunca tiveram contato com essa modalidade o que dificultou ainda mais sem essa orientação inicial. Sentiram falta de encontros presenciais para melhor interação com os participantes e para tirar dúvidas, ou formação de grupos de estudos nos seus estados/municípios. A interação por meio dos fóruns de discussão também foi considerada insuficiente ou inexistente, o que acarretou em baixa interação com os colegas e professores, muitas vezes a realização de <i>chats</i> ocorreu em horários incompatíveis com os horários de acesso do aluno. Além disso, muitos alunos não conseguiam falar com os monitores esclarecimentos de dúvidas de conteúdo ou para solucionar problemas da tecnologia utilizada. O horário de atendimento para este serviço em muitos casos era incompatível com o horário do aluno. Alguns alunos afirmam ter elevado o custo de ligação interurbana para tirar as dúvidas com o tutoria o que resultou em acúmulo de dúvidas . Outros relatam que a tutoria se ausentou devido a problemas particulares e que durante essa ausência ficaram sem nenhum contato, o que acarretou em acúmulo de atividades e sem alteração de prazos para entrega das tarefas. Quando houve substituição de tutor, o aluno alega não ter recebido nenhum comunicado neste sentido e ficou sabendo que tinha sido substituído o tutor, porém nunca mais recebeu qualquer orientação do novo tutor.</p> |
| <p>Temas: frequência 70</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de <i>feedback</i> do tutor; • Falta de apoio do tutor; • Falta de interação alunos/professor; • Falta de contato com o tutor. |
| <p>Exemplos de Verbalizações:</p> <p><i>“Falta de retorno do tutor após trabalhos realizados”.</i></p> <p><i>“Para mim foi a dificuldade de ter um contato maior com o tutor, digo o horário que ele estava disponível no telefone eu não estava, e a dificuldade de falar interurbano pelo custo que eu teria, tive muitas duvidas que foram se acumulando”.</i></p> <p><i>“Em primeiro lugar, eu não abandonei o curso, ao contrário, os responsáveis pelo mesmo é que me abandonaram. Nunca tive apoio do tutor, pois o mesmo, nunca se comunicou com a minha pessoa, nem mesmo para informa a \”nota\” das avaliações. Quando o curso iniciou, havia um tutor que iria me apoiar, depois fiquei sabendo que já havia trocado para outra pessoa e esta, jamais se comunicou comigo”.</i></p> <p><i>“Não houve contato para tirar dúvidas, fórum de discussão, debates, e-mail, nada nesse sentido sou da área de pedagogia, primeiro módulo foi totalmente dedicado a esporte senti muita dificuldade, tinha dúvidas. O material que recebi foi via correio, recebi pouquíssimo contato via e-mail melhore bastante a qualidade do seu serviço”.</i></p> <p><i>“Estudar sozinho pra mim é pouco motivador, gosto das experiências dos colegas, ninguém questionou a minha desistência”.</i></p> |

Quadro 22 - Falta de Apoio Acadêmico

A análise da categoria **“Falta de Apoio Acadêmico”** apontou que os alunos não tiveram um acompanhamento acadêmico satisfatório. Eles relataram problemas de comunicação com o tutor, falta de *feedback* do tutor sobre as atividades enviadas, entre outros. Em síntese, essa categoria enfatiza problemas com relação à falta de interação entre o professor-tutor e os alunos.

Esses resultados reforçam aqueles relatados por Cookson (1990) em uma revisão de literatura sobre evasão. Em uma das pesquisas, o autor encontrou que dois terços dos alunos haviam desistido de um curso por não terem recebido nenhum auxílio acadêmico. Outra pesquisa relatada por Cookson apontou a solidão e a falta de apoio acadêmico nos momentos de dificuldade, como fatores que levaram os alunos a desistirem de um curso a distância.

A importância do papel do professor-tutor nos cursos a distância também é enfatizada por Hricko (2000) e Harasim (2004). Essas autoras destacam que a aprendizagem em grupo *on-line* exige que o professor desempenhe um papel de facilitador, observador e monitor, para auxiliar o aluno no processo de interação, além de prestar, em tempo hábil, as informações necessárias. Num ambiente onde a comunicação é assíncrona e “de muitos para muitos”, o professor deve estimular o aluno a participar e a interagir com o grupo.

O Quadro 23, a seguir, apresenta as informações sobre a Categoria-Síntese “Problemas com a Tecnologia”:

| Categoria-Síntese 3 - Problemas com a Tecnologia |
|---|
| <p>Definição: Os horários propostos para acesso à internet eram noturnos. Relatam a dificuldade de envio de tarefas via fax ou pelo correio, pois não possuíam computador. Falta de habilidade para o uso de computador, <i>Internet</i>, <i>chats</i> ou fóruns. Acesso ao computador/<i>Internet</i> somente no ambiente de trabalho. Não conseguiam acessar ao curso no computador do trabalho, devido a ferramentas de bloqueio. No trabalho, o acesso a computadores estava restrito aos estudantes. E mesmo tendo computador em suas residências ou acesso a Internet, muitas vezes inadequados. Citam ainda que, para manter um contato com o tutor, tinham que arcar com um elevado custo em ligações interurbanas ou internet. Alegam também o alto custo para acesso a provedores de Banda Larga. Alguns sequer possuíam uma conta de correio eletrônico. Afirmam que os horários de <i>chats</i> eram incompatíveis e houve pouco contato via <i>e-mail</i>. Constatou-se problemas no computador falta de conhecimento para saná-las, além de dificuldade de acesso à Internet durante viagens a trabalho.</p> |
| <p>Temas: frequência 46</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de computador; • Falta de acesso à <i>Internet</i>; • Envio de tarefas via fax ou correio; • Falta de habilidade para o uso das tecnologias. |
| <p>Verbalizações:</p> <p><i>“Não tive condições de concluir, pois os horários propostos para contato com a net eram noturnos e trabalho até as 22:00h”.</i></p> <p><i>“Eu mandava a correspondência via correio, porque ainda não tinha computador”.</i></p> <p><i>“O computador do meu trabalho não estava liberado para entrar no curso. Quando liberou, não consegui acompanhar. Por esse motivo atrasou todas as datas de entregas das atividades e leitura dos textos. Também os horários dos captos não eram compatíveis com o horário que tinha disponível, e a falta de conhecimento em relação à utilização dos chat e bate papos”.</i></p> <p><i>“Não houve contato para tirar dúvidas, fórum de discussão, debates, e-mail, nada nesse sentido”.</i></p> <p><i>“Por não ter acesso a internet em casa, e no trabalho não podia acessar o suficiente para fazer os trabalhos”.</i></p> |

Quadro 23 - Problemas com a Tecnologia

Relatos de problemas com a tecnologia têm sido recorrentes na literatura de evasão em cursos a distância, principalmente naqueles em a mídia condutora é o computador/Internet.

Galusha (1997) ressalta que a falta de treinamento, particularmente referente às questões tecnológicas, é uma grande barreira para os alunos que estudam a distância. Muitos alunos adultos não estão bem preparados para usar uma tecnologia como computadores e *Internet*, o que pode contribuir para excluir os indivíduos que não possuem habilidades escritas ou de domínio do computador.

Para Palloff e Pratt (2002), as questões geográficas podem sustentar ou interferir na capacidade de um aluno *on-line*. Nem todos podem acessar a aula a qualquer momento e de qualquer lugar. As autoras afirmam que essa questão deve ser considerada pelos administradores ao elaborarem projetos de cursos *on-line*, pois muitos alunos ainda têm dificuldades de acesso aos recursos de informática. Observa-se no Quadro 19 que as verbalizações relatam essa questão como uma barreira, já que muitos alunos afirmaram não ter acesso à *Internet*, enquanto outros reclamaram dos custos da conexão de alta velocidade e do serviço telefônico.

Outro problema relatado pelos alunos foi falta de habilidade no uso da tecnologia. Segundo Harasim (2005), para que os alunos sejam bem-sucedidos em um curso a distância usando a Internet eles precisam, antes, aprender a usar a tecnologia. Palloff e Pratt (2004) afirmam que a orientação do aluno *on-line* é fundamental, tanto os professores como os administradores não podem considerar como certo que o aluno saberá intuitivamente acessar e navegar na plataforma virtual de aprendizagem.

O Quadro 24 apresenta os relatos referentes à Categoria “**Falta de Apoio Administrativo**”:

| Categoria Síntese 4 - Falta de Apoio Administrativo |
|---|
| <p>Definição: Relatam problemas em relação a recebimento de módulos , casos de módulos incompletos ou não recebidos, cobrança de entrega de atividades de módulos não entregues, consideraram a distribuição de material didático ineficiente, atrasados ou que não chegavam. Relatam que durante o curso houve troca de coordenadores dos núcleos, sendo estes os responsáveis pela entrega dos módulos. Esse atraso na entrega do material provocou acúmulo dos trabalhos e um grande atraso no envio das tarefas 5 solicitadas. Logísticas4 de entrega deficiente dos grupos de cada região1. Muitos alunos alegam não ter retorno do tutor após o envio das tarefas ou demora. Mesmo o aluno tendo procurado o grupo de apoio, não obteve solução e não tinha quem o orientasse3. Alguns casos, devido à mudança2 de gestores, esses problemas ocorriam. Alguns alunos desistentes afirmam que não foram questionados sobre os motivos da desistência e ninguém os procurou. O curso estava previsto para iniciar no primeiro semestre, houve atraso2. As informações eram desconstradas1 ou inexistentes. E os prazos curtos1 para envio das tarefas, excesso de exigências, além de falta de <i>feedback</i> ao aluno.</p> |
| <p>Temas: frequência 43</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas no recebimento de módulos. • Prazos curtos para envio das tarefas. • Logística de distribuição de material. • Acúmulo de atividades. |
| <p>Verbalizações:</p> <p><i>”Observem os grupos da região para que recebam o material e marquem encontros para estudos, pois quase todos os estagiários que trabalhamos não receberam nenhuma informação sobre o curso e poderíamos estar todos estudando.”</i></p> <p><i>“Deixei de receber os módulos, só recebi o primeiro, procurando contato com a FUNDESPI não tive solução. Não tinha quem soubesse orientar o aluno houve mudanças na direção da FUNDESPI e a coisa não andou mais”.</i></p> <p><i>“Ninguém questionou a minha desistência”.</i></p> <p><i>“A distribuição do material didático era muito ineficiente, atrasava, não chegava em tempo para realizar as atividades”.</i></p> <p><i>“Previsão de início do curso: na época, o curso era para iniciar entre março e junho aproximadamente. Depois passou para agosto e outubro, e no fim, só iniciou no fim do ano, não lembro bem, mas foi perto de novembro. Estas eram as informações passadas pela organização”.</i></p> |

Quadro 24- Falta de Apoio Administrativo

A Categoria “**Falta de Apoio Administrativo**” evidenciou que os alunos não puderam contar com um adequado suporte administrativo da Instituição de Ensino. Houve muitas reclamações com relação, principalmente, a falta de logística na entrega da parte impressa do material didático. Os materiais deixavam de ser entregues, eram entregues com atraso ou entregues com módulos incompletos. Os alunos apontaram uma falta de consistência na comunicação entre a Instituição de Ensino responsável pelo curso e os núcleos regionais responsáveis pela distribuição do material didático. Também não havia uma pessoa em cada local remoto para responder a assuntos relativos aos aspectos administrativos e técnicos do curso em questão.

Esse resultado confere com os estudos de Garland (1993 apud HRICKO, 2002) que apontou a ineficiência dos serviços administrativos como uma das razões para os alunos desistirem de cursos a distância. A autora afirma que os desafios enfrentados pelas instituições que oferecem cursos a distância envolvem a superação de problemas associados à organização administrativa, à acadêmica, ao apoio técnico e a qualidade do material instrucional, entre outros.

As instituições de ensino a distância devem estar preocupadas não apenas com uma boa orientação acadêmica, mas também com um suporte técnico e administrativo capaz de contribuir para o sucesso da ação educacional. Palloff e Pratt (2004) indicam que as melhores práticas no ensino *on-line* consistem na atenção especial centrada no aluno, para reduzir a influência dos problemas que podem levá-lo à evasão.

A última Categoria a ser analisada, “**Sobrecarga de Trabalho**”, tem suas informações apresentadas no Quadro 25:

| Categoria Síntese 5 - Sobrecarga de Trabalho |
|--|
| <p>Definição: Devido ao excesso de trabalho, não conseguem conciliar estudo, trabalho e família. Relatam que exercem atividades extras para complementação da renda familiar. Com isso, têm uma carga horária de trabalho de mais de treze horas diárias, ou trabalho em três turnos, em alguns casos até as 22 horas. A função que exercem exige uma carga de trabalho extra-classe como planejamento de aulas em casa, para cada trabalho e controle de diários, acarretando um acúmulo de atividades. No caso de coordenadores de núcleos, esses são os responsáveis pelos relatórios diários, prestações, participação e coordenação de eventos esportivos, competições e ou equipes, ou seja, um acúmulo atribuições e funções. Além disso, a atividade de professor de educação física tem um calendário de competições e eventos esportivos, o que requer uma dedicação exclusiva para treinamento das equipes participantes, dificultando a conciliação do trabalho com o estudo, em um excesso de atividades e de trabalho que, em consequência, resulta na falta de tempo para se dedicar ao curso. Muitos exercem, além da função de professor, outras atividades profissionais, uma jornada tripla ou trabalham em até três empregos para complementar o orçamento. Manter-se estudando acaba sobrecarregando a vida familiar. Acrescentam ainda o tempo gasto no trânsito. Falta de organização para estudo.</p> |
| <p>Temas: frequência 38</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família. • Falta de tempo para dedicar ao curso. • Falta de organização para estudo. • Trabalho em três lugares. • Levam trabalho para casa. |
| <p>Exemplos de Verbalizações:</p> <p>“A falta de tempo para estudar mais a fundo e responder às atividades solicitadas. Trabalho em três lugares diferentes, acumulando uma carga horária de treze horas. Também tenho que planejar em casa para cada trabalho, e ainda tenho que estudar para outro curso de especialização”.</p> <p>“Trabalho em dois empregos com jornada tripla. Devido a isso, não consegui fazer as tarefas no tempo determinado. Isto me desmotivou a continuidade do curso”.</p> <p>“Além de estar coordenando todas as atividades do Programa Segundo Tempo no meu município (Recife-PE), e isto tomava muito do meu tempo, pois realizávamos eventos com as crianças do projeto e várias outras atividades. E todas as obrigações de acompanhamento de relatórios, prestações e outras comprometiam meu tempo, limitando e muito o andamento desta pós que foi encaminhada”.</p> |

Quadro 25 - Sobrecarga de Trabalho

A evasão de alunos é uma questão significativa para as instituições que oferecem cursos a distância, principalmente porque os alunos são, em sua maioria, adultos com compromissos familiares e de trabalho.

Carr (2000) analisou vários estudos que apontam o horário de trabalho e a possibilidade de continuar atendendo à família como elementos preponderantes na decisão do aluno permanecer matriculado em um curso a distância. Por outro lado, esses mesmos elementos de conveniência que atraem o aluno para estudar a distância podem se tornar fatores estimuladores à evasão.

Palloff e Pratt (2004) destacam que a EaD oferece ao aluno a oportunidade de estudar em qualquer tempo e em qualquer lugar, permitindo, assim, que ele continue trabalhando em turno integral e dê atenção à sua família. Entretanto, pesquisas têm demonstrado que conciliar estudo, trabalho e família, ainda é uma das grandes dificuldades encontradas pelos alunos.

Essa dificuldade fica clara na análise da Categoria “Sobrecarga de Trabalho”. Pelas verbalizações dos sujeitos, as dificuldades partiram, principalmente, dos alunos do Curso de Especialização em Esporte Escolar. Professores de Educação Física, eles narraram dificuldades com excesso de trabalho em virtude da natureza da atividade que exercem a qual exige participação em treinamentos e eventos de competições.

Também foi identificada nas verbalizações uma preocupação para suprir as necessidades econômicas pessoais e da família, mostrando que muitos desses alunos submetiam-se a uma jornada de trabalho bem maior.

Dessa forma, a Categoria “**Sobrecarga de Trabalho**”, a exemplo das outras quatro que emergiram a partir da análise de conteúdo dos comentários dos alunos desistentes, reforça os resultados encontrados por vários outros pesquisadores que estudaram o fenômeno da evasão. Entre outros resultados estão os relatados por Cookson (1999), Coelho (2001) e Vargas e Lima (2004).

3.5 – Cronologia da Evasão – Estudo 5

Este Estudo faz uma análise da linha do tempo com relação aos períodos em que ocorre o fenômeno da evasão. Para este Estudo foram considerados os dados da **1ª, 2ª e 3ª Ofertas** do Curso de Especialização em Esporte Escolar.

Autores como Harasim (2004) e Abbad et al. (2006) destacam a importância de um monitoramento mais efetivo do aluno que estuda a distância, principalmente nos cursos de longa duração. Por se tratar de alunos adultos que trabalham e dispõem de pouco tempo para estudar, eles demandam uma atenção maior para que as taxas de evasão não se tornem muito elevadas.

3.5.1 – Evasão na 1ª Oferta

Na **primeira oferta** do Curso de Especialização em Esporte Escolar observa-se que nos três primeiros módulos houve uma taxa acumulada de (22%) de evasão, o equivalente a, em média, (7%) de evasão por módulo. Analisando isoladamente, os módulos seguintes, no quarto (13%), o quinto (6%) e o sexto módulo foi de (16%), ou seja, a taxa variou de (6%) a (16%), totalizando uma perda de 217 alunos, (57%), dos 383 considerados no cálculo (alunos que se matricularam e fizeram, pelo menos, um módulo). No caso da 1ª oferta, observa-se, assim, que nos três primeiros módulos o índice de evasão chegou a quase (40%) do total de todo o curso. O Gráfico 13, ilustra a linha do tempo da evasão que ocorreu nessa primeira oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar:

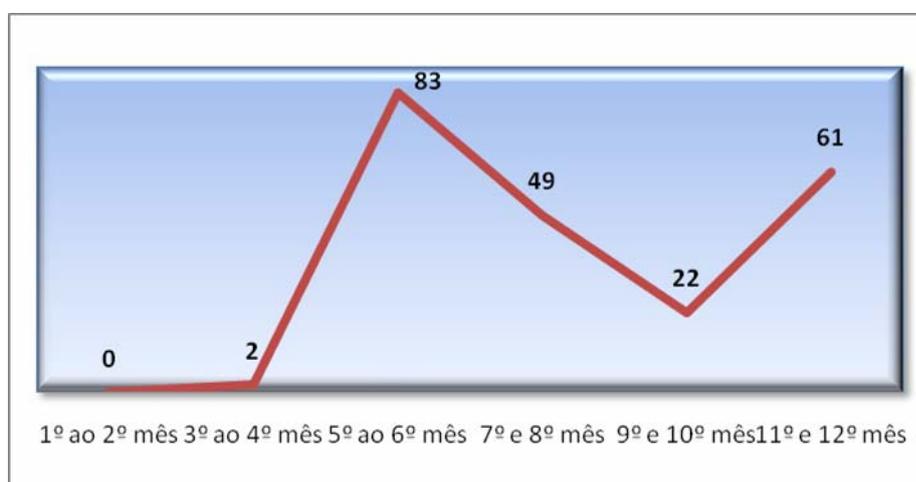


Gráfico 13 – Linha do Tempo da Evasão da 1ª Oferta

3.5.2 – Evasão na 2ª Oferta

Na **segunda oferta** do Curso de Especialização em Esporte Escolar observa-se que nos três primeiros módulos houve uma taxa acumulada de (40%) de evasão, o equivalente a, em média, (13%) de evasão por módulo. Nos módulos seguintes, do quarto até o sexto, a taxa variou de (0%) a (10%), totalizando uma perda de 676 alunos, (58%), dos 1160 considerados no cálculo (alunos que se matricularam e fizeram, pelo menos, um módulo). Observa-se, assim, que nos três primeiros módulos o índice de evasão chegou a quase (69%) do total de todo o curso. O Gráfico 14 ilustra a linha do tempo da evasão que ocorreu nessa segunda oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar:

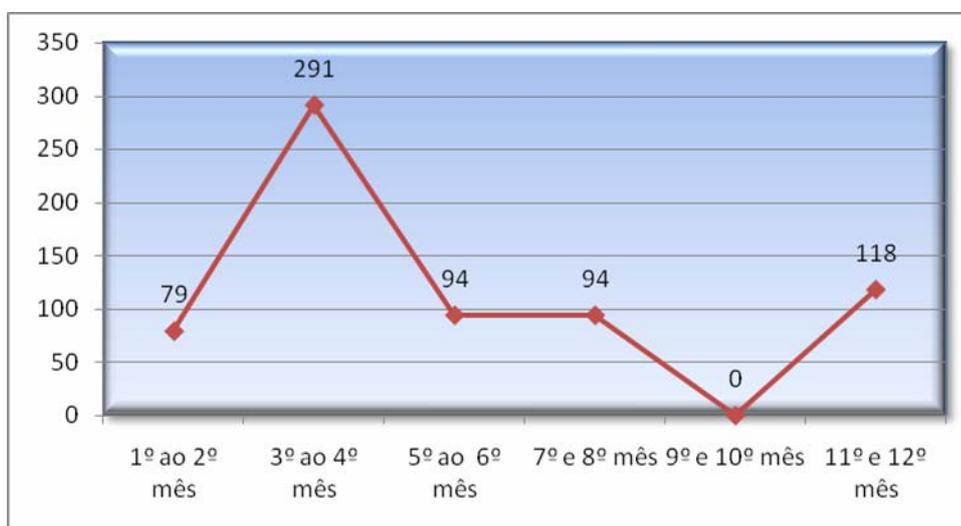


Gráfico 14 – Linha do Tempo da Evasão da 2ª Oferta.

3.5.3 – Evasão na 3ª Oferta

Na **terceira oferta** do Curso de Especialização em Esporte Escolar observa-se que nos três primeiros módulos houve uma taxa acumulada de (51%) de evasão, o equivalente a, em média, (17%) de evasão por módulo. Nos módulos seguintes, do quarto até o sexto, a taxa variou de (0%) a (7%), totalizando uma perda de 282 alunos, (58%), dos 487 considerados no cálculo (alunos que se matricularam e fizeram, pelo menos, um módulo). Observa-se, assim, que nos três primeiros módulos o índice de evasão chegou a quase (88%) do total de todo o curso. O Gráfico 15 ilustra a linha do tempo da evasão que ocorreu nessa terceira oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar a seguir:

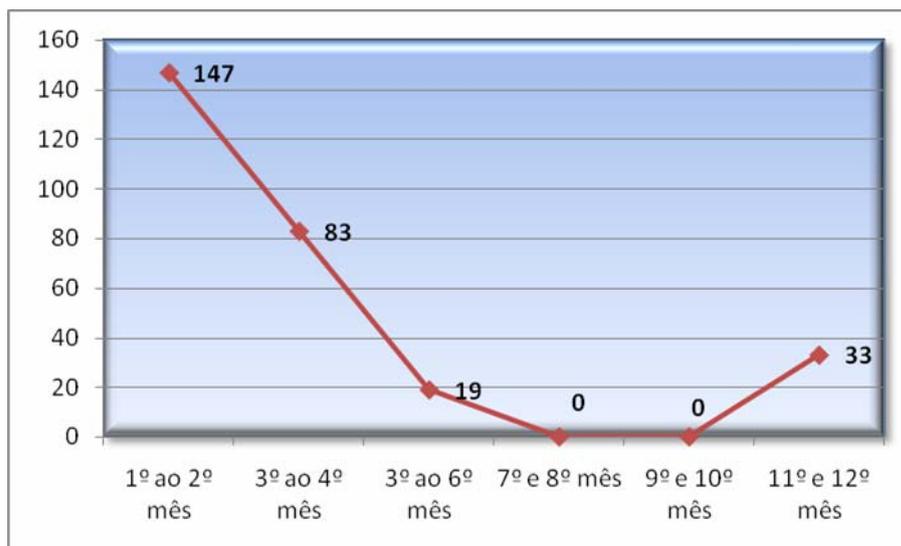


Gráfico 15 – Linha do Tempo da Evasão da 3ª Oferta.

3.5.4 – Linha do Tempo da Evasão

As **três ofertas** do Curso de Especialização em Esporte Escolar observa-se que nos três primeiros módulos houve uma taxa acumulada de (39%) de evasão, Nos módulos seguintes, do quarto até o sexto, a taxa variou de (1%) a (10%), totalizando uma perda de 1175 alunos, (58%), dos 2030 considerados no cálculo. O Gráfico 16, ilustra a evasão das três ofertas por bimestre:

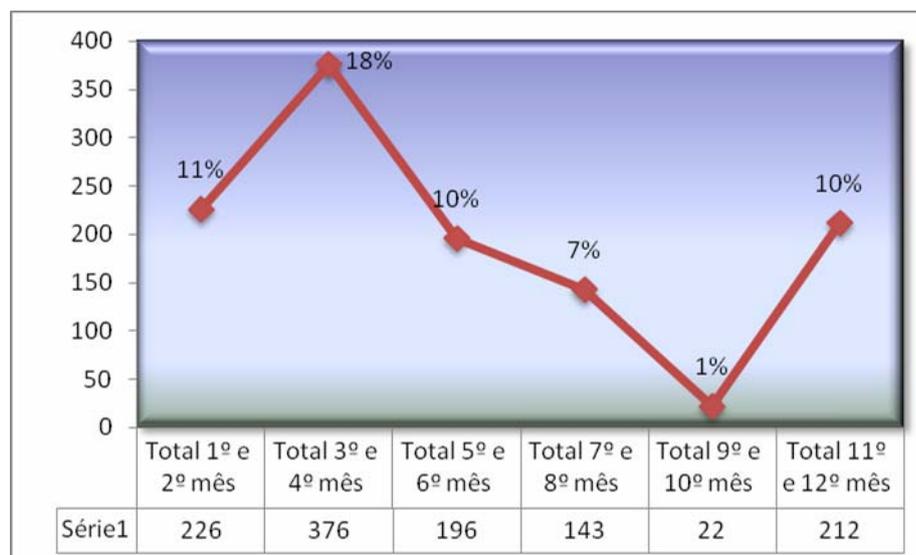


Gráfico 16 – Linha do Tempo da Evasão das Três Ofertas por Bimestre

Observa-se, assim, que no 1º Semestre o índice de evasão no Curso de Especialização em Esporte Escolar (1ª, 2ª e 3ª ofertas) chegou a (68%) de desistência. O Gráfico 17, ilustra o quantitativo total da linha do tempo da evasão das três ofertas por semestre:

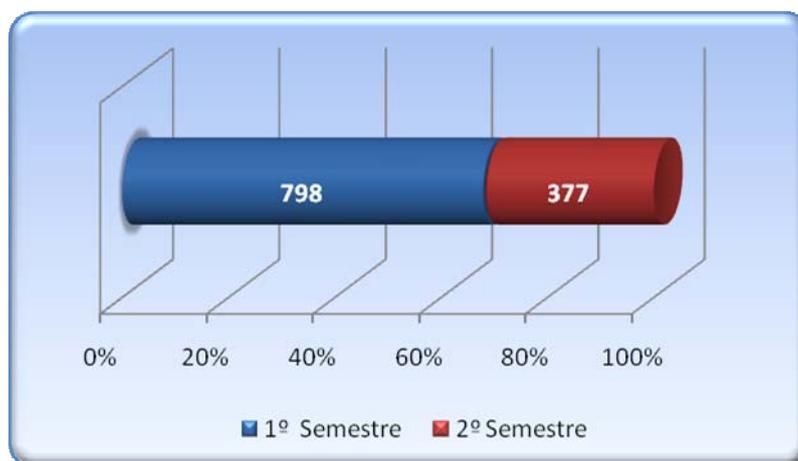


Gráfico 17 – Linha do Tempo da Evasão das Três Ofertas

Os dados dos Gráficos 13,14 e 15, corroboram o enunciado de Harasim (2005) que considera o aconselhamento no início do curso essencial, até o aluno se familiarizar com a tecnologia e se sentir integrado a comunidade de aprendizagem. Ela observou que muitos alunos abandonavam em vez de comunicar os problemas à coordenação do curso ou aos seus tutores, embora eles tenham relatado que gostariam de ter recebido ajuda.

A Figura 29 mostra o acompanhamento dos níveis de evasão das três ofertas do Curso de Especialização por módulo e tempo de Curso:

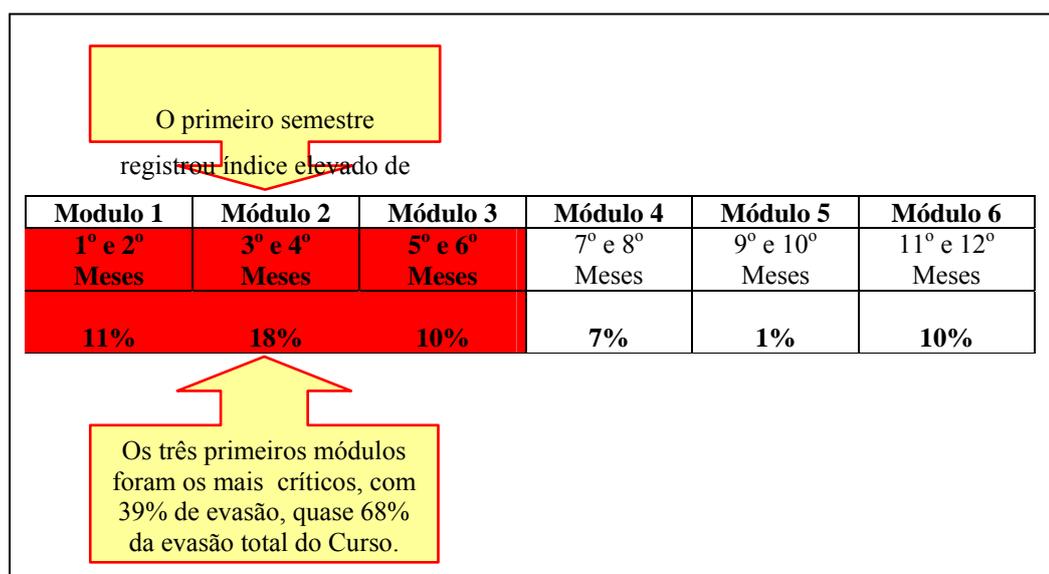


Figura 29 – Acompanhamento da Evasão por Tempo e Módulo

Conforme evidenciado por vários autores, o fenômeno da evasão é multidimensional, ou seja, é um conjunto de vários fatores que contribuem para o seu surgimento. Entre eles podem estar: a falta de apoio acadêmico e administrativo, dificuldades com o conteúdo; dificuldades com a tecnologia, desenho instrucional inadequado etc.

Assim, um monitoramento contínuo é importante, pois ele pode funcionar como um termômetro para medir o nível de aderência do aluno ao longo do curso. Alunos que passam muitos dias sem acessar o ambiente de aprendizagem e sem entrar em contato com o seu tutor e os seus colegas, precisam ser imediatamente contatados.

Conclusões

Esta dissertação teve por objetivo geral de pesquisa investigar os fatores que influenciam a evasão de alunos em cursos a distância. Para atender a esse objetivo foram delineados cinco estudos que caracterizam os objetivos específicos da pesquisa:

- **Estudo 1** - Revalidar o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”.
- **Estudo 2** - Investigar o relacionamento entre: a) as características demográficas dos alunos e o perfil de estudo; b) as características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”.
- **Estudo 3** - Investigar o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico.
- **Estudo 4** – Analisar os motivos de desistência relatados por alunos que estudaram a distância.
- **Estudo 5** – Analisar a cronologia da evasão em um curso a distância.

Os resultados do **Estudo 1** revelaram que o instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, construído e validado originalmente por Moura-Walter (2006), possui uma boa estrutura empírica e se constitui em ferramenta bastante útil para pesquisar variáveis comportamentais e atitudinais dos alunos que estudam a distância. Usado em um outro contexto de pesquisa e com um outro tipo de clientela, a estrutura empírica do instrumento mostrou-se estável, confirmando sua validade estatística.

Recomenda-se, entretanto, que o Fator 2 -“Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância”-, que no instrumento original da autora recebeu o nome de “Fatores Intrínsecos e Extrínsecos Negativos Relacionados à Cursos a Distância”, possa ter seus itens revistos para melhorar sua consistência interna. Atualmente, a consistência interna do fator (*Alfa de Cronbach*) é 0,77, considerada “razoável” pela literatura da área.

O **Estudo 2** buscou investigar duas questões de pesquisa. Na **primeira**, “investigar o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o perfil de estudo”, foi encontrada associação significativa entre a variável “gênero” e a realização de cursos simultâneos. Nesse resultado, a maior parte de alunos que estavam fazendo dois cursos ao mesmo tempo pertencia ao sexo feminino. Houve também uma associação significativa entre domínio da tecnologia e as variáveis “estado civil” e “faixa etária”. Os dados apontaram que os solteiros foram os que mais sabiam usar o e-mail e os alunos com faixa etária até 35 anos foram os que mais sabiam usar *chats* e fóruns.

Na **segunda** questão de pesquisa, “investigar o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento”, foi encontrada uma associação significativa entre a variável “tempo de serviço” e o Fator 1 do instrumento “Planejamento e Suporte Social ao Estudo”. Os dados sinalizaram que os alunos com mais tempo de serviço foram os que demonstravam ter melhor planejamento e suporte social no curso. Outra associação significativa foi observada entre a variável “faixa etária” e os Fatores 1 e 3 do instrumento. Nesse resultado, os alunos com mais de 46 anos demonstraram ter melhor “Planejamento e Suporte Social ao Estudo” e melhores “Condições de Estudo”. Não foram encontradas associações significativas entre as variáveis demográficas e o Fator 3 do instrumento.

No **Estudo 3** somente foi possível usar o banco de dados referente à 1ª oferta do Curso de Especialização em Esporte Escolar. Como não foi possível parear os dados com os outros bancos, algumas análises estatísticas deixaram de ser feitas. Contudo, as estatísticas descritivas associando as variáveis demográficas dos alunos com o seu desempenho acadêmico, produziram resultados que também reforçam relatos encontrados na literatura, conforme mostra a discussão feita no subitem 3.3.

O **Estudo 4** buscou analisar os motivos de desistência relatados pelos alunos na questão aberta opcional colocada no instrumento de pesquisa. A análise de conteúdo do discurso dos alunos registrado nos comentários apontou que os motivos da desistência dos cursos poderiam ser agrupados em cinco categorias:

- Fatores Situacionais
- Falta de Apoio Acadêmico

- Problemas com a Tecnologia
- Falta de Apoio Administrativo
- Sobrecarga de Trabalho

A discussão desses resultados, feita no subitem 3.4.2. mostrou que essas cinco categorias encontradas reforçam os achados da literatura sobre evasão em Educação a Distância. Outro achado que se observa, é que dessas cinco categorias que emergiram no discurso dos alunos feito na questão aberta do questionário, apenas três estavam representadas nos itens do instrumento “Comportamentos e Atitudes dos Alunos em Relação a Cursos a Distância”. Essas categorias foram: “Falta de Apoio Acadêmico”; “Problemas com a Tecnologia” e “Falta de Apoio Administrativo”. As categorias “Fatores Situacionais” e “Sobrecarga de Trabalho” não tinham itens específicos que as descrevessem no instrumento, o que reforça a posição de vários autores sobre a importância de se trabalhar com experimentos multivariados que envolvam as duas abordagens de pesquisa.

O **Estudo 5** fez uma análise parcial da cronologia da desistência, identificando em que momentos os alunos começavam a desistir do Curso de Especialização em Esporte Escolar. A conciliação entre o tempo de oferecimento do Curso e a realização desta Dissertação permitiu que esse acompanhamento fosse feito durante os 12 primeiros meses das três ofertas do Curso.

Foi observado que um grande percentual de alunos desistiu nos três primeiros módulos do Curso. Esse resultado consolida os comentários de vários pesquisadores sobre a importância de um monitoramento contínuo dos alunos que estudam a distância. A literatura é unânime em afirmar que muitos desistem do Curso porque deixam de procurar (ou de receber) ajuda nos momentos de dificuldades, principalmente se esses momentos acontecem logo no início da ação educacional.

Encerrando esta Dissertação é importante ressaltar algumas limitações do trabalho, relacionadas, principalmente, com os bancos de dados dos cursos analisados. Algumas das dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa foram:

- Campos de endereços incompletos ou desatualizados, o que dificultou a tarefa de contato inicial com os alunos.

- Relatórios acadêmicos incompletos e sem um padrão de apresentação das informações, demandando tempo para a identificação e organização dos dados.
- Alguns dados não se mostraram confiáveis, impedindo o pareamento dos bancos para a realização de outras análises estatísticas.
- Mudança de gestor de um dos cursos analisados, ocasionando atraso no cronograma pela demora que causou no acesso aos dados.

Em razão das limitações deste estudo, sugere-se como agenda de pesquisa:

- que o período de desistência observado numa linha de tempo seja objeto de investigação em estudos futuros, para que se possa verificar se existe realmente um ponto crítico na curva de evasão e, se existe, em que momento ele acontece;
- inclusão de novos itens no instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância” para representar as duas categorias que emergiram na pesquisa qualitativa – “Fatores Situacionais” e “Sobrecarga de Trabalho”, como causas da evasão;
- aplicação do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância” em outros contextos, cursos e clientelas;
- aplicação do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância” com a possibilidade de parear os dados com as informações de desempenho acadêmico e as características demográficas dos alunos;
- realização de mais estudos para investigar a associação entre o desempenho acadêmico e o nível de persistência dos alunos em cursos a distância, para verificar se a expectativa do aluno de ser reprovado pode ser um fator de desistência;

- investigação do relacionamento entre evasão e outras variáveis atitudinais e motivacionais, como por exemplo, “locus de controle”, “auto-eficácia” e “hábitos de estudos”;
- Realização de estudos que possam investigar se variáveis relativas ao curso (como por exemplo, procedimentos instrucionais, desempenho do tutor e ambiente eletrônico) e ao indivíduo (estratégias de aprendizagem e motivação) influenciam a evasão em cursos a distância.
- realização de estudos comparativos entre evasão de cursos a distância e evasão de cursos presenciais.

O presente estudo segue recomendações de pesquisas feitas por diversos autores (Zerbini, 2003; Abbad et al, 2006; Borges-Ferreira, 2005; Parker, 1999; Brauer, 1995; Vargas, 2004; Carvalho, 2006; Moura-Walter, 2006) sobre a realização de estudos sobre cursos oferecidos a distância e evasão.

Embora pesquisas dessa natureza não possam ter seus resultados generalizados, é possível que, em menor escala, elas possam contribuir para o aumento do conhecimento na área. Espera-se que os resultados aferidos com este trabalho possam fornecer importantes subsídios para nortear futuras ações educacionais conduzidas pela instituição pesquisada.

As contribuições importantes do presente estudo consistem: **a)** na revisão de literatura da área de evasão; **b)** na revalidação do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, com a inclusão do fator referente às Condições de Estudo do aluno; **c)** a descoberta de novas variáveis que podem ser relacionadas com evasão, tais como informações sobre o curso antes da matrícula, experiência anterior, dificuldade de custear o curso a distância e a realização de curso simultâneo; **d)** a indicação de que o estudo da linha do tempo de evasão pode fornecer bons subsídios para um trabalho preventivo.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, G.S.; CARVALHO, R.S.; ZERBINI, T. **Evasão em Curso a Distância via Internet**: Explorando Variáveis Explicativas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29., 2005, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ANPAD, 2005. 1 CD-Rom.

ABBAD, G.S.; et al. Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Brasil**. Porto Alegre : Artmed, 2006.

AMIDANI, C. **Evasão no ensino superior a distância**: o curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ - RJ. 2004. 200 f Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. Moore (Ed.) **Handbook of Distance Education**. 129-144. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2003.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD). São Paulo. Instituto Monitor LTDA. 2006. Disponível em: Acesso em 20 mar.2007.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10/02/98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>. Acesso em 07 mar.2006.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 20/12/05. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>. Acesso em 07 mar.2006.

BEHLER, B. , RUTHER, O. A Brasilização da Educação a Distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação a Distância: A tecnologia da Esperança**. 2. ed, São Paulo: Edições Loyola, 2000. Cap. 14, p. 289-306.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3 ed., São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educ. Soc. [online]**. abr. 2002, vol.23, no.78, p.117-142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020020000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em 30 nov.2005.

BELMIRO, A. Fala escrita e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, C. V, (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-42.

BORGES-FERREIRA, M.F. (2005). **Avaliação de Reações e Aprendizagem em Disciplinas de Curso Técnico Profissionalizante Oferecidas a Distância**. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

BRACE, N.; KEMP, R.; SNELGAR, R. **SPSS for Psychologists: a guide to data analysis using SPSS for Windows**. 2 ed, Grã-Bretanha: Ashford Colours Press, 2003.

BRAUER, S. **Avaliação de um Curso a Distância: Valor Instrumental do Treinamento, Barreiras Pessoais à Conclusão e Evasão**. 2005, Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

BRUNNER, J.J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1, p. 17-76.

BUNKER, E. L. The History of Distance Education Through the Eyes of the International Council for Distance Education. In: MOORE, M.G., ANDERSON, W. **Handbook of distance education**. London LAWRENCE Erlbaum Associates Publishers, 2003. Cap. 4, p. 49-66.

CARR, S. As Distance Learning Comes of Age, the Challenge is Keeping the Students. Chronicle of Higher Education. Disponível em: <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>. Acesso em 12 mai 2006.

CARVALHO, R. S. **Avaliação de treinamento a distância: Reação, Suporte a transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho**. 2003, Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

COELHO, M. L. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM CURSOS A DISTÂNCIA VIA INTERNET: UM ESTUDO DE CASO**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.doc>. Acesso em 08 mar.2006.

COOKSON, P. **Persistence in Distance Education**. In: M. G. Moore and others, eds., Contemporary Issues in American Distance Education. Oxford: Pergamon Press, pp. 193–97, 201–02, 203–04. 1990.

DIAZ, D. On line Drop Rates Revisited. The Tecnology Source, May/June 2002. Disponível em: <http://www.ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=981>. Acesso em 03 jun 2006.

Dicionário da Real Academia Espanhola. Disponível em: <http://www.rae.es>. Acesso 26 jan.2006.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8e. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC; UNESCO, 2003.

DESMARAIS, L. Persistence in Distance Education: A Case Study. In: PHILLIPS, V. **Motivating & Retaining Adult Learners Online**. 2000. Disponível em: <http://www.geteducated.com/articles/JournalMotivateRetain.PDF>. Acesso em 22 abr.2006.

ECCLES, J.S. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, 53, 109-132.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Eletrônico – século XXI**. [CD-ROM]. 1999.

FONSECA, J. J. S. **Educação a Distância em Portugal: Potencialidades e Vulnerabilidades**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. 1999. Disponível em: <http://www.geocities.com/joaojosefonseca/tese.doc>. Acesso em 07 mar.2006.

GALUSHA, J.M. Barriers to Learning in Distance Education. **Interpersonal Computing and Technology: an electronic journal for the 21st century**. 5 (3/4): 6-14, 1997. Disponível em: <http://www.infrastructure.com/barriers.htm>. Acesso: 20 Set. 2003.

GARRISON,R., ANDERSON,T. & ARCHER, W. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education In: MOORE, M.G., ANDERSON, W. **Handbook of distance education**. London LAWRENCE Erlbaum Associates Publishers, 2003. Cap. 8, p.113-128.

HANNA, D. E. Organizational Models in Higher Education, Past and Future.

In: MOORE, M.G., ANDERSON, W. **Handbook of distance education**. London LAWRENCE Erlbaum Associates Publishers, 2003. Cap. 5, p. 67-79.

HARASIM, L. (et al). **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2005.

HILTZ, S. R.; SHEA, P. The Student in the Online Classroom. In: Hiltz, S. R. and R. Goldman (Eds.). **Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, p. 145–168.

HOLMBERG, B. Guide Didactic Conversation in Distance Education. In SEWART, D. et al (eds.) **Distance Education: International Perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's. 1983.

FICH, R. B.; HILTZ, S. R.; HARASIM, L. Research on Asynchronous Learning Networks. Learning Together Online. In: Hiltz, S. R. and R. Goldman (Eds.). **Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

HILTZ, S. R.; SHEA, P. The Student in the Online Classroom. In: Hiltz, S. R. and R. Goldman (Eds.). **Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, p. 145–168.

HOLMBERG. B. A Theory of Distance Education Based on Empathy. In: MOORE, M.G., ANDERSON, W. **Handbook of distance education**. London LAWRENCE Erlbaum Associates Publishers, 2003. Cap. 6, p. 79-86.

HRICKO, M. Student Retention in Distance Education. In: PHILLIPS, V. **Motivating & Retaining Adult Learners Online**. Disponível em: <http://www.geteducated.com/articles/JournalMotivateRetain.PDF>. Acesso em 22 abr.2006.

KNOWLES, M. **Informal adult education**, 2002. Disponível em: <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso: 22 mar.2006.

_____, M. **The ASTD Training And Development Handbook: Aguide to Human Resources Development**. Robert L. Craig, editor in chief. ASTD. 4ª edição McGraw Hill, 1973

JOHNSON, S. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: Universidade de Brasília. 1997.

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITWIN, Edith. Desafios, recursos e perspectivas da educação a distância. **Pátio revista pedagógica**, v. 3, n. 9, p. 16-19, maio/jul. 1999.

LOBO NETO, F. J.S. **Educação a Distância: regulamentação**. Brasília, Plano, 2000.

MAIA, M., C. MEIRELES, F.S. **Evasão nos Cursos a Distância e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ANPAD, 2005. 1 CD-Rom.

MARTINEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004. p. 95-108.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8 ed, São Paulo: Papirus, 2000. Cap. 3, p. 133-173

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutemberg**. São Paulo: Cultrix, 1967.

McSporran, M.; Macleod, H. & French, S. (2003). Dominant or Different? Gender Issues in Computer Supported Learning. *JALN*, v. 7, issue 1, February.

MOORE, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.). **Theoretical principles of distance education**. 22-38. New York: Routledge.

MOORE, M. G., KEARSLEY, G **Distance education**: a systems view. Belmont (USA) : Wadsworth Publishing Company, 1996. 290 p.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M., MOSETTO, M.T., BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8 ed, São Paulo: Papirus, 2000. Cap. 1, p. 11-66

MOURA-WALTER, A. **Variáveis Predictoras de Evasão em Cursos a Distância**. 2006, Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

NISKIER, A. **Educação a Distância: A tecnologia da Esperança**. 2. ed, São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula *on line***. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com alunos *on line***. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. 1º ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PARKER, A. Identifying Predictors of Academic Persistence in Distance Education. **Usdla Journal [Online] 17(1). 2003.** Disponível em: http://www.usdla.org/html/journal/JAN03_Issue/article06.html. Acesso em 23 fev.2006.

PASQUALI, L. (2002). **Análise fatorial para pesquisadores**. No prelo. Brasília.

PETERS, O. 7 Learning With New Media in Distance Education. In: MOORE, M.G., ANDERSON, W. **Handbook of distance education**. London LAWRENCE Erlbaum Associates Publishers, 2003. Cap. 7, p. 87-112.

_____. **Didática de ensino a distância: experiências, estágios do discurso de uma visão**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo.Unisinos: 2001

_____. **Distance Teaching and Industrial Production: a comparative interpretation in outline**. In: Sewart, D., Keegan, D.J. & Holmberg, B. (Eds.), *Distance Education: international perspectives*. New York: St. Martin's Press, 1983.

PETTY, L., JOHNSTON, J., SHAFER, D. **Handbook of distance education for adult learners**. 3º ed, Michigan, University of Michigan, 2004, 76 p

PREECE, J., ROGERS, Y., SHARP, H. **Design de Interação: além da interação homem-computador**. Porto Alegre : Bookman, 2005.

PRETI, O. (org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000

RUMBLE, G. **The management of distance learning systems**. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. 1992.

SARAIVA, T. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. *Em Aberto*, 16, 70, 17-27, 1996.

SCHWARZ, R. R. **Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância**: estrutura, aplicação e avaliação. Santa Catarina, 1998. Dissertação de Mestrado - Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/index.htm>. Acesso em 20 jan.2006.

SILVA, J.S. A mudança de época e o contexto global cambiante: implicações para a mudança institucional em organizações de desenvolvimento. In: LIMA, S.M.V. (Org.). **Mudança Organizacional**: teoria e gestão. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SILVA, M. **Que é Interatividade** in Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago, 1998. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm> Acesso em 20 mar 2006.

SOUZA, E. M. Experiências Internacionais. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação a Distância: A tecnologia da Esperança**. 2. ed, São Paulo: Edições Loyola, 2000. Cap. 13, p. 261-288.

STEIN, M. E. A ação normativa: o papel do Conselho Nacional de Educação. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação a Distância: A tecnologia da Esperança**. 2. ed, São Paulo: Edições Loyola, 2000. Cap. 6, p. 105.

TEDESCO, J. C. (Org). **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incertezas? São Paulo: Cortez; Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion: Brasília: UNESCO, 2004.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **Criando uma nova Civilização – Política da 3ª onda**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

UTIYAMA, F., BORBA S. F. P. **uma ferramenta de apoio ao controle da evasão de alunos em cursos a distância via Internet**. III Congresso Brasileiro de Computação – CBComp 2003 Informática na Educação. Disponível na em: <http://64.233.179.104/search?q=cache:C-iVnpOnNhwJ:www.cbcomp.univali.br/anais/pdf/2003/ine153.pdf+%22educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia%22%2B%22desistente%22%2Bdefini%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=14>. Acesso em 08 mar.2006

VARGAS, M.R.M.Educação a Distância e as Novas Tecnologias: o uso da videoconferência em treinamento. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (on-line)**. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em 01 jan.2006.

_____. Educação a Distância no contexto da mudança organizacional. In: Lima, S.M.V. (Org.). **Mudança Organizacional**: teoria e gestão. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

_____. **Barreiras à implantação de programas de Educação e treinamento a distância**. Brasília, 2004. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

_____. **Implantação de Programas de Educação a Distância**. Material Didático do Curso de Pós-Graduação em Educação a Distância. Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2007.

VARGAS, M.R.M.; ABBAD, G.S. Bases Conceituais em Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VARGAS, M.R.M.; LIMA, S.M.V. Barreiras à Implantação de Programas de Educação e Treinamento a Distância. 11º. Congresso Internacional de Educação a Distância, 07 a 10 de setembro de 2004. **Anais....** Salvador.

VERGARA, S.C. Começando a definir a metodologia. In: _____ **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000, cap. 4, p. 46-53.

_____. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, M.M.F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M.M.F.; ZOUAIM, D.M. (Org.). *Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 13-28.

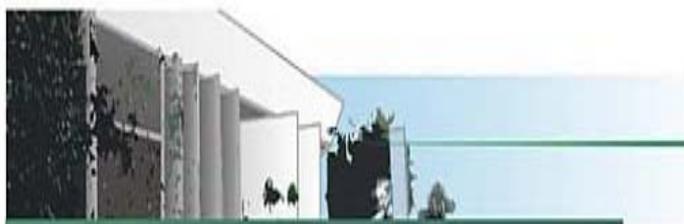
ZERBINI, T.; ABBAD, G. Avaliação de treinamento via *Internet*: estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos e ao tutor, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27., 2003, Atibaia, SP. *Anais...* Atibaia, SP: ANPAD, 2003. 1 CD-Rom.

Anexos

Anexo A

Instrumento
“Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a
Distância”
Moura-Walter (2006)

Formulário disponível no Endereço eletrônico: <http://pesquisaead.com.br/ead/>



EVASÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

QUESTIONÁRIO

Caro ex-aluno,

* O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília está desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre evasão em cursos a distância.

* Garantimos o anonimato para todos os participantes da pesquisa. Os dados serão tratados de forma agregada, sem nenhuma identificação.

* Gostaríamos muito de contar com sua colaboração. Seria possível? O tempo previsto é de **10 minutos**.

| | |
|--|--|
| Gênero | Curso |
| <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino | Selecione o curso ▼ |
| Estado Civil | Faixa etária |
| Selecione o estado civil ▼ | Selecione a faixa etária ▼ |
| Graduação | Escolaridade |
| Selecione a graduação ▼ | Selecione a escolaridade ▼ |
| Instituição onde trabalha | Tempo de serviço na instituição |
| Selecione a instituição ▼ | Selecione o tempo de serviço ▼ |

Instruções

* A escala abaixo varia de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Leia atentamente os itens listados e selecione o ponto da escala que melhor caracteriza a sua situação durante a realização do curso (nome do curso). Registre sua resposta à direita de cada item e, **por favor, não deixe questões em branco**.

* **Não existem respostas certas ou erradas.**

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

| Comportamentos e atitudes | | Escala | | | | |
|---------------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Senti-me confortável em estudar sozinho. | <input type="radio"/> |
| 2 | Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso. | <input type="radio"/> |
| 3 | Achei fácil realizar esse curso a distância. | <input type="radio"/> |
| 4 | Elaborei um plano de estudos. | <input type="radio"/> |
| 5 | Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos de informática (Internet, correio eletrônico, chat, fórum, dentre outros). | <input type="radio"/> |
| 6 | Antes de me matricular, procurei informações sobre o curso. | <input type="radio"/> |
| 7 | Procurei ler os materiais que informavam sobre as características do curso, prazos e atividades previstas. | <input type="radio"/> |
| 8 | Senti-me apoiado pelo tutor/professor. | <input type="radio"/> |
| 9 | Achei o conteúdo do curso difícil. | <input type="radio"/> |
| 10 | Fiquei satisfeito com as minhas notas. | <input type="radio"/> |
| 11 | Achei difícil obter boas notas nas avaliações de aprendizagem. | <input type="radio"/> |
| 12 | Senti falta de aulas presenciais. | <input type="radio"/> |
| 13 | Senti falta do contato virtual (e-mail, chat, fórum, etc) com outros alunos. | <input type="radio"/> |
| 14 | Senti falta da presença física de outros alunos. | <input type="radio"/> |
| 15 | Senti falta de material impresso. | <input type="radio"/> |
| 16 | Senti-me estimulado a participar das atividades em grupo. | <input type="radio"/> |
| 17 | Fui incentivado pela minha família a realizar o curso. | <input type="radio"/> |

| | | | | | | |
|----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 18 | Fui incentivado pela organização na qual trabalho ou estudo para realizar o curso. | <input type="radio"/> |
| 19 | Procurei conciliar a minha participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho. | <input type="radio"/> |
| 20 | Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares. | <input type="radio"/> |
| 21 | Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos. | <input type="radio"/> |
| 22 | Tinha conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo. | <input type="radio"/> |
| 23 | Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo. | <input type="radio"/> |

Avalie as suas condições de estudo durante o curso de acordo com a escala abaixo, em que 1 corresponde a **totalmente inadequado** e 5 a **totalmente adequado**.

| | | | | |
|------------------------------|-------------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente inadequado | Pouco inadequado | Em dúvida | Pouco Adequado | Totalmente adequado |

| Condições de estudo | | Escala | | | | |
|---------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Disponibilidade de computador | <input type="radio"/> |
| 25 | Qualidade do computador | <input type="radio"/> |
| 26 | Disponibilidade de acesso a Internet | <input type="radio"/> |
| 27 | Qualidade da conexão de acesso a Internet | <input type="radio"/> |
| 28 | Disponibilidade de recursos financeiros para manter-me no curso | <input type="radio"/> |
| 29 | Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação, mobiliário) | <input type="radio"/> |

Por favor, responda mais algumas questões, selecionando a coluna **Sim** ou **Não**:

| Contexto de Estudo | | Opções | |
|--------------------|---|-----------------------|----------------------------------|
| | | Sim | Não |
| 30 | Você já participou de algum outro curso a distância? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31 | Você fez outro curso simultâneo a este (presencial ou a distância)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32 | Você trabalha? | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| 33 | Você estuda? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34 | Teve dificuldade de custear os estudos a distância? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35 | Você sabe utilizar chats (sala de bate papo)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36 | Você sabe utilizar Fórum de discussão? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37 | Você sabe utilizar e-mail? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38 | Você sabe utilizar Internet? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39 | Você leu o manual do aluno e tutorial desse curso? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40 | O curso foi pago? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41 | Antes de participar do curso você já conhecia técnicas de mediação e arbitragem ou formação de consultores? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42 | Nesse curso, você estudou em casa? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43 | Nesse curso, você estudou no trabalho? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Por último, lembrando o período de realização do curso, pense no seu cotidiano e avalie quantas horas diárias, em média, você dedicou a cada uma das atividades abaixo:

| Durante o período de realização do curso, tempo de dedicação as atividades | | Tempo (Horas) |
|--|---|----------------------|
| 44 | Realização do curso | <input type="text"/> |
| 45 | Atividades profissionais | <input type="text"/> |
| 46 | Compromissos familiares | <input type="text"/> |
| 47 | Outras atividades de estudo | <input type="text"/> |
| 48 | Lazer | <input type="text"/> |
| 49 | Outras. Especifique: <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Insira aqui algum outro motivo para sua desistência que não esteja disponível acima (opcional)

Anexo B

**“Roteiro de Análise de Material Didático (RAM)”
(ABBAD, 1999; BORGES-FERREIRA, 2005)**

Anexo B - Roteiro de Análise do Material Didático - RAM

| | |
|--|--|
| Nome do Curso: | |
| Origem do Curso: | Público-Alvo: |
| Carga Horária Diária Sugerida: | Carga Horária Total Sugerida: |
| Nomes dos Responsáveis pela Análise: | Data da Análise: |
| Disponibilização de Tutoria: () Sim () Não | Tipo de Tutoria: () Ativa () Passiva |

ORIENTAÇÃO GERAL

A análise documental aqui proposta será realizada por dois ou mais avaliadores, que deverão efetuar suas avaliações de forma independente.

INSTRUÇÕES- PARTE 1

Nesta primeira etapa, leia atentamente o material a ser analisado e julgue os aspectos abaixo relacionados, registrando suas observações nos parêntesis colocados à esquerda de cada afirmativa. Utilize para tanto a escala de 5 pontos apresentada abaixo. Utilize NA (não se aplica) caso o curso não aborde o conteúdo do item. Caso considere necessário, utilize o espaço destinado a observações e sugestões ou o verso desta folha para justificar seu julgamento e detalhar suas considerações.

| <i>Nenhum dos Casos</i> | <i>Menos da Metade dos Casos</i> | <i>Metade dos Casos</i> | <i>Mais da Metade dos Casos</i> |
|-------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
|-------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------------|

| OBJETIVOS INSTRUCIONAIS | | |
|--------------------------------|----|---|
| () | 1. | Descrição em termos de desempenhos observáveis. |
| () | 2. | Precisão na escolha do verbo de ação quanto á descrição do comportamento esperado. |
| () | 3. | Existência de critério. |
| () | 4. | Descrição clara do objeto de ação. |
| () | 5. | Definição clara das condições para a realização dos comportamentos esperados (quando essencial sua especificação) |

| ADEQUAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS | | |
|--|----|---|
| () | 6 | Adequação das estratégias instrucionais às características da clientela (escolaridade, cargo). |
| () | 7 | Adequação das estratégias utilizadas à natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor). |
| () | 8 | Adequação das estratégias utilizadas ao nível de complexidade dos objetivos instrucionais (com base nas taxonomias de Bloom e Simpson). |
| () | 9 | Diversificação das estratégias utilizadas ao longo do curso: () Sim () Não. Especifique no final. |
| () | 10 | Estratégias favorecem a interação entre os participantes (discussões presenciais e/ou virtuais, elaboração de trabalhos em grupos, etc). |
| () | 11 | Fornecimento de exemplos que ilustrem, dentro do contexto de trabalho dos participantes, os conteúdos apresentados. |
| () | 12 | Utilização de recursos de apoio à aprendizagem (equipamento de vídeo-conferências, chats, fóruns, etc). |
| () | 13 | Fidelidade dos recursos de apoio à aprendizagem (simulações, vídeos, estudos de caso, vídeo-conferências, discussões em chats, fóruns, etc) às situações reais de trabalho. |
| () | 14 | Linguagem dos módulos do curso compatível com o nível de escolaridade dos participantes |
| () | 15 | Fidelidade dos conteúdos à situação real de trabalho. |
| () | 16 | Pertinência dos tópicos de informações adicionais (links de outros endereços, glossário, bibliografia). |

INSTRUÇÕES- PARTE 2

Leia atentamente o material a ser analisado e registre suas observações nos parênteses colocados à esquerda de cada afirmativa, utilizando a escala de 5 pontos apresentada abaixo. Utilize NA (não se aplica) caso o curso não aborde o conteúdo do item. Caso considere necessário, utiliza o espaço destinado a observações ou o verso desta folha para justificar seu julgamento e detalhar suas considerações.

| | | Nenhum dos Casos | Menos da Metade dos Casos | Metade dos Casos | Mais da Metade dos Casos |
|-----------------------|----|--|---------------------------|------------------|--------------------------|
| ESTUDO DE CASO | | | | | |
| () | 17 | Exercícios compatíveis com a natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor). | | | |
| () | 18 | Exercícios compatíveis com o nível de complexidade dos objetivos instrucionais (referência: taxonomias de Bloom e Simpson) - possibilitam a prática descrita no objetivo instrucional. | | | |
| () | 19 | Exercícios (estudos de caso, simulações, exercícios de fixação, discussões, etc.) simulam a situação real de trabalho. | | | |
| () | 20 | Exercícios contêm situações diferentes das exemplificadas durante o curso, baseadas no conteúdo apresentado. | | | |
| () | 21 | Exercícios são seguidos de feedback. | | | |

INSTRUÇÕES - PARTE 3

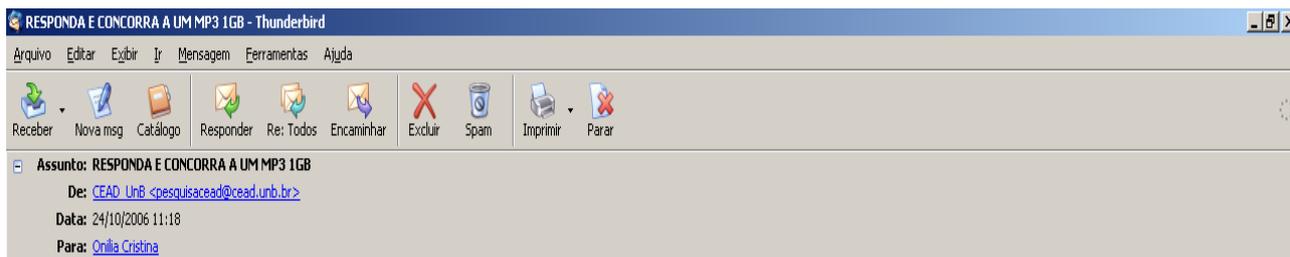
Nos itens a seguir, registre suas observações nos parêntesis colocados à esquerda de cada afirmativa, utilizando os códigos: "S" (sim), diante dos itens que descrevem os materiais em estudo, "N" (não), diante das características que não descrevem este material e "NA" (não se aplica), diante dos casos que não sejam pertinentes para o curso em estudo. Caso considere necessário, utilize o espaço destinado a observações ou o verso desta folha para justificar seu julgamento e detalhar suas considerações.

| PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES | | |
|--|----|--|
| () | 22 | Adequação da carga horária sugerida com relação ao volume de conteúdos apresentados. |
| () | 23 | Informação ao participante da estimativa de tempo a ser gasto em cada módulo. |
| () | 24 | Informação ao participante da estimativa de tempo a ser gasto com as atividades práticas. |
| () | 25 | Existência de um programa. |
| () | 26 | Disponibilização do programa no início do curso. |
| () | 27 | Existência de avaliações de aprendizagem. |
| () | 28 | Diversidade nas avaliações de aprendizagem. |
| () | 29 | Adequação das avaliações de aprendizagem aos conteúdos. |
| () | 30 | Exigência de uma menção final mínima para a conclusão do curso. |
| SEQUENCIAÇÃO DO ENSINO | | |
| () | 31 | Explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso no curso. |
| () | 32 | Seqüenciação adequada dos módulos. |
| () | 33 | Seqüenciação dos conteúdos dentro de cada módulo |
| () | 34 | Seqüenciação dos conteúdos atinge o nível de complexidade dos objetivos |
| FONTES DE INFORMAÇÃO: BIBLIOGRAFIA E OUTROS MEIOS | | |
| () | 35 | Apresentação das fontes bibliográficas utilizadas |
| () | 36 | Utilização de bibliografia atualizada (década de 90 em diante). |
| () | 37 | Indicação de fontes alternativas de informações sobre os temas tratados no treinamento (livros, periódicos, sites, etc). |
| INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO | | |
| () | 38 | Orientação geral sobre o uso do material (sequência de passos para utilizar o Material). |
| () | 39 | Flexibilidade do ambiente eletrônico na sequência de aprendizagem. |

OBSERVAÇÕES

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

**CORRESPONDÊNCIAS ENVIADAS PARA OS ALUNOS
VIA *E-MAIL* E CORREIO POSTAL**



Responda a pesquisa e concorra ao sorteio de 1 aparelho de MP3 Player de 1 GB pela Loteria Federal do dia 11/11/2006, sábado. Leia atentamente para saber como:

Caro(a) ex-aluno(a),

Você participou de um curso a distância oferecido pela sua Instituição, em parceria com o Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB).

O CEAD/UnB está desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre evasão em cursos a distância, com o objetivo de levantar subsídios que possam ajudar os alunos que, futuramente, venham a ingressar em outros cursos feitos nessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Gostaríamos muito de contar com a sua colaboração, pois ela é indispensável para o sucesso dessa pesquisa. **O tempo de duração é de apenas 10 minutos.**

Por favor, clique neste endereço para registrar sua participação:

<http://www.pesquisacead.com.br/ead/index.php?id=3a1b5565d30ab7b2010d49aae8018ec3>

Data limite para acessar o endereço acima e responder a esta pesquisa: 09/11/06

Após participar, você receberá por e-mail no dia 10/11/06 sua numeração contendo 3 (três) dígitos.

O prêmio será entregue considerando os 3 (três) últimos dígitos do primeiro prêmio.

Observação: Quando responder, aguarde a confirmação. Apenas e-mails que já estão cadastrados no nosso arquivo poderão participar uma única vez, caso respondam ao questionário solicitado. Muito obrigado.

Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico CEAD/UnB



Responda a pesquisa e concorra ao sorteio de **1 aparelho de MP3 Player de 1 GB pela Loteria Federal do dia 11/11/2006 - Sábado.**

Leia atentamente para saber como:

Caro(a) ex-aluno(a),

Você participou de um curso a distância oferecido pela sua Instituição, em parceria com o Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB).

O CEAD/UnB está desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre evasão em cursos a distância, com o objetivo de levantar subsídios que possam ajudar os alunos que, futuramente, venham a ingressar em outros cursos feitos nessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Gostaríamos muito de contar com a sua colaboração, pois ela é indispensável para o sucesso dessa pesquisa. O tempo de duração é de apenas 10 minutos.

Após preencher o formulário, utilize o envelope selado para encaminhar sua resposta e participar do sorteio. **Data limite para postagem das cartas no correio é até o dia: 06/11/06.**

No dia 10/11/06 a partir das 14:00h, divulgaremos no endereço eletrônico: www.pesquisaead.com.br/correspondencia a lista dos alunos que responderam a pesquisa via correio postal, bem como, o seu respectivo número para o sorteio.

Para efeito de premiação será considerado os **3 (três) últimos dígitos do 1º Prêmio da Loteria Federal do dia 11/11/06 Sábado.**

Atenciosamente,