



A EVASÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UAB/UFAL



Fernando Silvio Cavallante Pimentel
Joceilton Candido Rocha
Esmeralda Cardoso de Melo Moura
Maria Aparecida Pereira Viana
Roosseliny Pontes Silva
(Org.)

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas



A EVASÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UAB/UFAL



⏮ || ⏭

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Joceilton Candido Rocha

Esmeralda Cardoso de Melo Moura

Maria Aparecida Pereira Viana

Roosseliny Pontes Silva
(Org.)

 **Edufal**

Maceió/AL
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Amaro Hélio Leite da Silva

Anderson de Alencar Menezes

Bruno César Cavalcanti

Cícero Pércles de Oliveira Carvalho

Cristiane Cyrino Estevão

Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Janayna da Silva Ávila

Juliana Roberta Theodoro de Lima

Marcos Paulo de Oliveira Sobral

Mário Jorge Jucá

Murilo Cavalcante Alves

Rachel Rocha de Almeida Barros

Victor Sarmento Souto

Walter Matias Lima

Coordenação Editorial:

Fernanda Lins | Larissa Carla dos Prazeres Leobino | Mariana Lessa de Santana

Sâmela Rouse de Brito Silva

Capa: Ramon Brilhante

Editoração eletrônica: Marseille Lessa

Catálogo na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL

Núcleo Editorial

Bibliotecária responsável: Sâmela Rouse de Brito Silva – CRB-4/2063

P664e Pimentel, Fernando Silvio Cavalcante.

A evasão discente em cursos de graduação e pós-graduação da UAB/UFAL
/ Fernando Silvio Cavalcante Pimentel ... [et al.]. – Maceió : Edufal, 2023.

203 p. : il.

E-book

ISBN 978-65-5624-244-6.

1. Evasão discente. 2. Graduação. 3. Pós-graduação. 4. UAB-UFAL. I.
Rocha, Joiceilton Candido. II. Moura, Esmeralda Cardoso de Melo. III.
Viana, Maria Aparecida Pereira. IV. Silva, Roosseliny Pontes. V. Título.

CDU 378

Direitos desta edição reservados à

Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas

Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões

Centro de Interesse Comunitário - CIC

Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970

Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113



Todos os autores agradecem o apoio da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes), pelo financiamento desta obra, que faz parte dos materiais didáticos dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Alagoas.

Os professores/autores Fernando Silvio Cavalcante Pimentel e Luís Paulo Leopoldo Mercado agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Bolsa Produtividade PQ-2 e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio a pesquisa (Edital 3/2022).

Os capítulos que fazem parte desta obra podem não representar o pensamento dos organizadores, sendo de responsabilidade dos autores toda a manifestação apresentada nos textos. De igual forma, é de responsabilidade dos autores a formatação de todas as referências e a observância da linguagem formal dos capítulos de sua autoria.

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

Chegamos a 2023 com um marco histórico significativo para o estado de Alagoas e, mais especificamente, para a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que, neste ano, celebra 25 anos de desenvolvimento de ações de Educação a distância (EaD). Uma data celebrativa, reflexiva, sendo momento de olhar para o retrovisor da história, percebendo a relevância de cada uma das pessoas que se envolveram e ainda se envolvem com essa dimensão formativa. Ao mesmo tempo, é momento favorável para questionarmos sobre o futuro da Educação.

A origem das celebrações de jubileus remonta ao judaísmo antigo, quando na Torá se prescrevia um ano de festividade, realizado no ano seguinte aos sete anos sabáticos. E cada ano sabático era realizado de 7 em 7 anos. Ou seja, o jubileu nasce em um contexto comemorativo no qual algumas obrigações eram impostas em virtude de conceder liberdade e promover felicidade, celebrando-se a cada 50 anos.

Ainda em uma perspectiva de buscar entender a origem dos jubileus, o cristianismo herda do judaísmo o contexto de solenidade e cerimônia. Em 1300 é anunciado o primeiro jubileu católico, com uma mística celebrativa relacionada à espiritualidade e às devoções.

Mas o costume de celebrar certos períodos da história não ficou limitado aos aspectos da religiosidade. Monarcas e outros chefes de Estado começaram a celebrar seus jubileus, como também casais assumiram essa postura celebrativa. Comercialmente, com grande força no capitalismo, os matrimônios ganharam as festividades dos jubileus de prata (25 anos) e ouro (50 anos), mas não é difícil encontrar listas e mais listas que indicam o que se celebra a cada ano de matrimônio.

Na perspectiva histórica, celebrar um jubileu é anunciar a alegria do caminho trilhado, reconhecendo os limites e as dificuldades da jornada, mas na certeza de que o futuro que se vislumbra é ainda melhor.

Enquanto Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied), ao perceber que estamos celebrando 25 anos de EaD na Ufal, ou seja, celebrando o jubileu de prata, reconhecemos de forma festiva o significado dessa modalidade para o avanço do Ensino Superior, especificamente colaborando com a interiorização da universidade e oportunizando àqueles que não conseguiam conciliar trabalho e estudo a chance de seguir se profissionalizando e se qualificando. São inúmeros os relatos de pessoas que participaram dos cursos EaD da Ufal, seja de graduação ou especialização, e até mesmo cursos e ações de extensão, e que, por meio dessa formação, tiveram novas oportunidades no mundo do trabalho.

A EaD na Ufal começou com o desenvolvimento de ações formativas empreendidas por professores do Centro de Educação no Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (Promual). Foi uma experiência pioneira no estado, com um modelo de EaD que utilizava de mídias e tecnologias disponíveis à época. Registra-se que este se constituiu como momento propício para a descoberta de como fazer acontecer de uma modalidade legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), mas que naquela época ainda sofria preconceitos.



Evidentemente que neste texto não retomaremos todos os detalhes históricos da EaD na Ufal, inclusive por reconhecermos que este brilhante trabalho histórico já se encontra registrado em publicações de pesquisadores da própria universidade. Entretanto, destacam-se duas datas: primeiro, o ano de 2002, quando a Ufal foi credenciada pela Portaria nº 2.631, do Ministério da Educação, para a oferta de cursos na modalidade. A segunda data é a criação da Cied, em 2005. Este órgão segue com sua missão de articulação das ofertas de atividades e ações por meio da EaD, mas também, para além da EaD, refletindo e empreendendo estudos, formações e capacitações para a incorporação das tecnologias digitais nas ações educacionais.

Hoje, com 25 anos de estrada, ofertando ações de extensão, ensino e pesquisa, a Ufal é parceira de outras instituições públicas e privadas com a utilização de Tecnologias Digitais, fomentando o desenvolvimento e promovendo a capacitação de centenas de pessoas. Com parcerias locais, regionais e nacionais, busca-se cada vez mais o crescimento de propostas, sempre na dimensão da reflexão do que podemos fazer no contexto da Cultura Digital.

Com muito orgulho, todos nós que fazemos parte da Cied, na busca de reconhecer as inúmeras pessoas que, diretamente ou indiretamente, estão relacionadas com a EaD na Ufal, entregamos à população três e-books, que versam sobre vários temas relacionados à modalidade. Estes três apresentam uma história, com “personagens” explícitos e implícitos, e com o reconhecimento de que já chegamos a um ponto da história em que cada vez mais as tecnologias digitais estão ao nosso redor, no nosso cotidiano. Não foi uma trajetória simples, mas vivenciada com as dificuldades próprias do mundo da Educação, em um país que, muitas vezes, sucateia o fazer docente e minimiza o potencial do pedagógico. Entretanto, cada dificuldade foi motor de aceleração para que os envolvidos no processo não desanimassem, mas seguissem se profissionalizando e investindo



cada vez mais na educação permeada de tecnologias digitais (quando necessário, é claro!).

Sendo assim, apresentamos estas três obras:

O primeiro e-book foi organizado organizada por técnicos e pesquisadores da Cied, apresenta o registro de ações de pesquisa desenvolvidas com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e traz capítulos de pesquisadores nacionais que estudam sobre o tema da evasão e que foram convidados para contribuir com a obra. Intitulado “A evasão discente em cursos de graduação e pós-graduação da UAB/Ufal”, o ebook foi organizado pelos técnicos Joceilton Candido Rocha e Roosseliny Pontes Silva, pela mestranda Esmeralda Cardoso de Melo Moura e pelos professores doutores Maria Aparecida Pereira Viana e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. Objetiva-se com este livro uma contribuição eficaz e eficiente no entendimento e enfrentamento da evasão em cursos EaD, à medida que se estuda as concepções de educação no Brasil.

O segundo e-book, organizado pelos pesquisadores Profa. Dra. Luciana Santana e Prof. Dr. Isinaldo Isaac Barbosa, ambos com experiência de gestão de cursos de graduação na modalidade EaD, é intitulado “Pesquisa na Modalidade a distância: Experiências, metodologia e escrita”. A organização deste livro buscou atuar em duas direções: no processo de desenvolvimento da pesquisa e no relato de experiências em relação a esse componente. São reflexões e orientações significativas para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem direcionado para estudantes, docentes e outros profissionais interessados em diversificar as suas ferramentas didático-metodológicas. Os organizadores reuniram pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, com expertises na docência e execução de projetos, e que tem contribuído com a sensibilização quanto ao uso de estratégias diversificadas para realizar pesquisa e orientação de estudantes.



A terceira obra foi organizada por dois professores titulares da Ufal e que já exerceram a gestão da Cied. Os pesquisadores Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado e Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa organizam a obra intitulada “Universidade Aberta do Brasil: pesquisas no percurso de sua implementação e consolidação”. Este livro digital também comemora 20 anos do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD) e os capítulos versam sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito da EaD ou da incorporação das tecnologias digitais, seja em cursos articulados pela Cied ou não.

Nosso desejo celebrativo, neste jubileu de prata, anunciando tudo aquilo que já foi realizado, é compartilhar com toda a sociedade, seja comunidade acadêmica ou não, o nosso empenho na oferta qualificada de formação para o polo alagoano, mas que vai para além de Alagoas. E nesse sentido, precisamos repensar e discutir sobre o papel estratégico da EaD na Ufal.

Esperamos também que estas três obras possam ser verdadeiros instrumentos de pesquisa, ensino e extensão, levando a todos os lugares o nosso contexto, nossas perspectivas, princípios, referenciais, referências. Agradecemos e parabenizamos o papel de cada pessoa que hoje atua ou que já atuou em prol da EaD na Ufal, desde reitores, discentes, docentes, egressos, técnicos, servidores terceirizados, coordenadores de polos, secretários de educação, pais, mães... todos os que fazem parte dessa história, nosso total reconhecimento.

Parabéns Ufal!

Prof. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel





PREFÁCIO

O ato de ingressar em um curso de graduação ou pós-graduação marca o início de uma nova etapa na vida do aluno, sendo um momento de grande expectativa para adquirir novos conhecimentos, fazer amigos e viver experiências que merecem um lugar de destaque nas páginas do livro da vida. Mas o que dizer quando as páginas desse capítulo ficam em branco porque o aluno não deu continuidade ao curso? Certamente, isso deixa marcas e ocasiona diferentes impactos tanto para o aluno como para a universidade.

A evasão discente representa uma questão relevante para as instituições educacionais; principalmente, para as universidades públicas, mantidas com recursos oriundos de tributos pagos pela sociedade. Quando analisamos o tema com enfoque nos cursos a distância, o desafio de enfrentar a evasão apresenta-se ainda maior devido à necessidade de considerar questões próprias da EaD que se somam às múltiplas variáveis da problemática. Na Ufal, essa realidade não tem sido diferente e a instituição tem buscado desenvolver ações para mitigar o problema. Algumas dessas ações ocorreram durante o período que desempenhei a função de coordenador adjunto da UAB/Ufal e sobre o qual falarei a seguir.

Quando cheguei na Cied em 2019, o professor Diego Souza, coordenador da Cied à época, me delegou a missão de liderar uma equipe de trabalho para a construção de um edital de incentivo a projetos que abordassem o tema da evasão discente nos cursos de educação a distância da Ufal. E foi assim que me aproximei dos colegas Camila, Ester, Guilmer, Joceilton e Roosseliny. Juntos, iniciamos o planejamento das ações que foram desenvolvidas ao longo dos meses seguintes a custo de um árduo trabalho de toda a equipe, fato que me traz grande satisfação e a obrigação de reconhecer a dedicação de todos os envolvidos. As principais ações desempenhadas foram o planejamento e a elaboração do edital, o recebimento das propostas, a constituição da banca de avaliadores, a divulgação dos resultados e o acompanhamento da execução e prestação de contas dos projetos. Cabe ressaltar que os projetos aprovados foram financiados com recursos da Capes e que o trabalho desenvolvido pela Cied recebeu a colaboração de servidores da Propep/Ufal, dos coordenadores de cursos da UAB/Ufal e da Fundepes.

No início de 2020, deixei de exercer a função na Cied e, passados alguns anos, tive o prazer de receber esta obra – organizada pelo atual núcleo da Cied/Ufal – que representa o encerramento do ciclo iniciado em 2019, reunindo trabalhos de pesquisa sobre a temática da evasão na EaD. Estão incluídos nesta coletânea os resultados obtidos pelos projetos aprovados no edital lançado em 2019. Ao longo dos oito capítulos, o leitor terá a oportunidade de aprofundar sua visão sobre as diversas questões relacionadas ao enfrentamento da evasão nas universidades públicas.

O capítulo 1 introduz o tema da evasão acadêmica e apresenta uma discussão acerca da implementação do edital, ressaltando aspectos relevantes para o fortalecimento da UAB/Ufal trazidos pela iniciativa, tal como a participação de alunos dos cursos UAB/Ufal em atividades de iniciação científica. O capítulo também ressalta os



resultados obtidos pelos projetos aprovados e os efeitos desencadeados dentro da universidade.

No capítulo 2, os autores descrevem um projeto piloto para implementar uma estratégia de gamificação; inicialmente, em uma disciplina de curso presencial, visando sua posterior implantação na mesma disciplina em modalidade EaD. Os resultados demonstram um impacto significativo que merece a atenção do leitor.

No trabalho apresentado no capítulo 3, o leitor é levado a refletir sobre tópicos pertinentes à educação superior a distância e o seu desenvolvimento dentro da Ufal. O projeto descrito neste capítulo foi desenvolvido em duas frentes, a primeira buscando diagnosticar os fatores relacionados à evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal e a última voltada à realização de três ações formativas com tutores, professores e estudantes do curso de Pedagogia UAB/Ufal.

O capítulo 4 traz uma análise do curso de Pedagogia a distância na Ufal a partir de um levantamento dos editais referentes aos anos de 2007, 2010, 2013 e 2018, considerando os dados da oferta de vagas e das inscrições realizadas. O estudo também apresentou as dificuldades reportadas por alunos das turmas de 2013 e 2018.1.

No capítulo 5, o leitor é convidado a formar uma visão crítica sobre diversos trabalhos que estudam a evasão nos cursos de modalidade de EaD. A revisão bibliográfica realizada pelos autores concentrou-se em artigos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD) entre os anos de 2009 a 2019, fornecendo um indicativo de como a temática evasão vem sendo trabalhada pelos pesquisadores na última década.

Os capítulos 6 e 7 ampliam a visão do leitor para além da educação a distância. O capítulo 6 apresenta ao leitor uma análise de dados relativos à evasão nas instituições da Região Nordeste, comparando-os aos das instituições do Estado de Alagoas. Os dados foram obtidos a partir do Censo da Educação Superior do INEP



e abrangem o período de 2012 a 2016, considerando universidades públicas e privadas. O trabalho discutido no capítulo 7 deixa o leitor carregado com reflexões instigantes de autores da área da educação com vista a compreender o impacto gerado na profissão docente durante o momento pandêmico da Covid-19.

Finalmente, no capítulo 8, a obra é concluída, apresentando ao leitor o projeto FORMA, desenvolvido na UAB/Unifesp entre os anos de 2019 e 2021 para atender demandas de cursos de extensão voltados para profissionais da área da saúde e de educação se atualizarem em temáticas inovadoras.

Fábio Coutinho





SUMÁRIO

Capítulo 1.....16
EVASÃO NA EaD: SELEÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA NA ROTA DE AVANÇOS E OPORTUNIDADES

Fernando Silvío Cavalcante Pimentel, Esmeralda Cardoso de Melo Moura, Joiceilton Candido Rocha, Maria Aparecida Pereira Viana e Roosseliny Pontes Silva

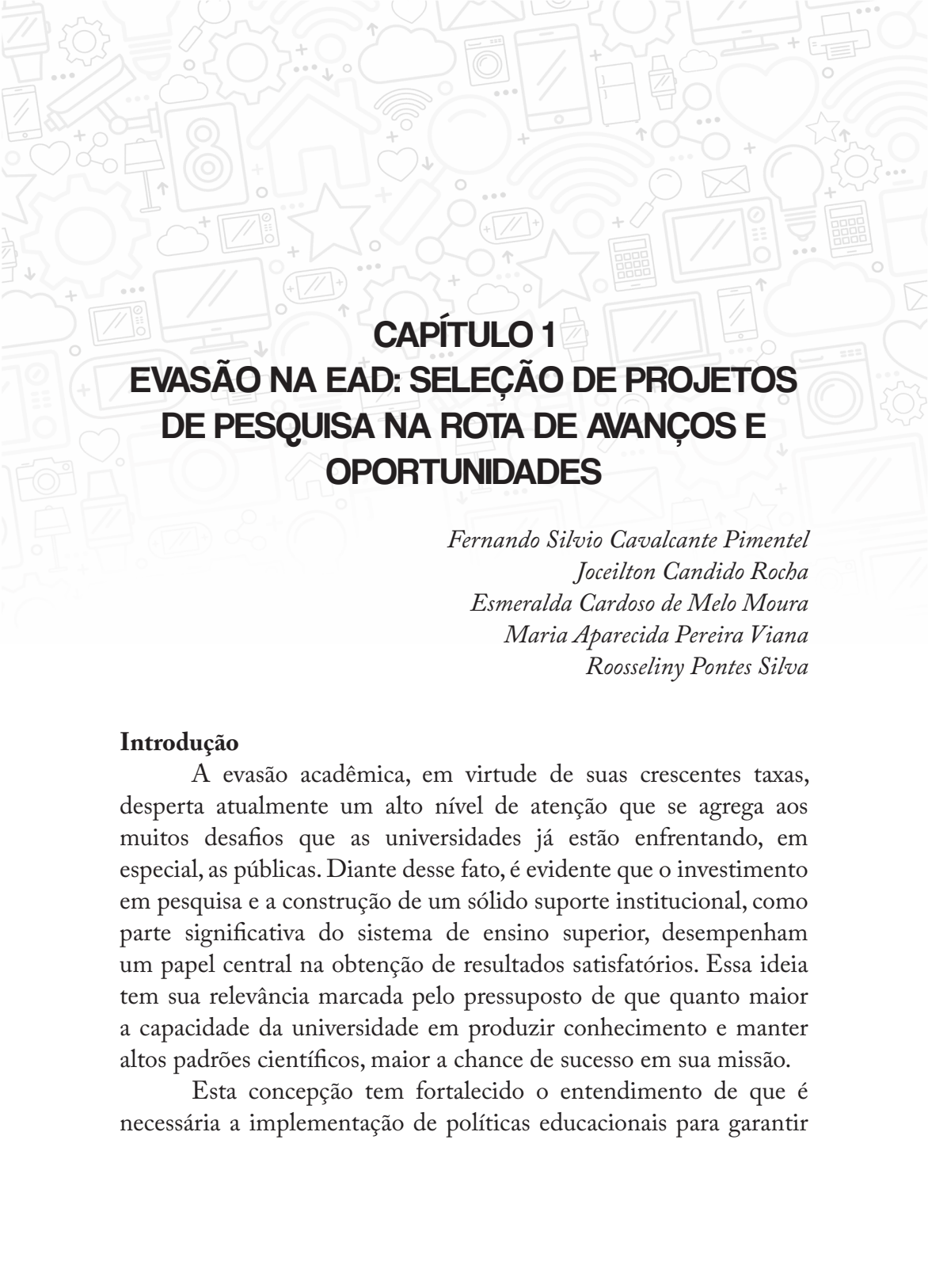
Capítulo 2.....42
GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO COMBATE À EVASÃO: POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Fernando Silvío Cavalcante Pimentel, Adilson Rocha Ferreira e Raphael de Oliveira Freitas

Capítulo 3.....58
O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA UAB/Ufal: ESTUDO DE CASO COM AÇÕES INTERVENTIVAS E INOVADORAS PARA O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO DISCENTE

Maria da Conceição Valença da Silva; Débora Cristina Massetto; Cícero Neilton dos Santos Oliveira; Joseli dos Santos Silva e Cláudia Maria dos Santos Estevam

Capítulo 4.....	82
O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA Ufal: SUA OFERTA E INDÍCIOS DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS AO LONGO DO CURSO	
<i>Abraão Felipe Santos de Oliveira, Elton Casado Fireman, Tatiane Hilário de Lira e Wilma Alves de Oliveira Antônio</i>	
Capítulo 5.....	108
DISCUSSÕES SOBRE A EVASÃO: OLHARES A PARTIR DAS PRODUÇÕES DO ESUD/UNIREDE	
<i>Elisabete Santana de Oliveira, Elton Casado Fireman, Marianne Cássia Carvalho Teixeira, Silvia Joana Costa Rodrigues e Tatiane Hilário de Lira</i>	
Capítulo 6.....	130
ANÁLISE COMPARATIVA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE ALAGOAS À LUZ DA EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE	
<i>Evandro Diego Alves Pinheiro e Ibsen Mateus Bittencourt Santana Pinto</i>	
Capítulo 7.....	165
AULAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS: O DESAFIO DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
<i>Rosiane Maria Barros Santos, Rosely Maria Moraes de Lima Frazão e Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
Capítulo 8.....	183
PROJETO UAB-UNIFESP: UMA PROPOSTA PARA MINIMIZAR A EVASÃO EM CURSOS DE EXTENSÃO NA MODALIDADE EaD	
<i>Cláudia Coelho Hardagh</i>	
Sobre os/as Autores/as.....	195



CAPÍTULO 1

EVASÃO NA EAD: SELEÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA NA ROTA DE AVANÇOS E OPORTUNIDADES

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Joceilton Candido Rocha

Esmeralda Cardoso de Melo Moura

Maria Aparecida Pereira Viana

Roosseliny Pontes Silva

Introdução

A evasão acadêmica, em virtude de suas crescentes taxas, desperta atualmente um alto nível de atenção que se agrega aos muitos desafios que as universidades já estão enfrentando, em especial, as públicas. Diante desse fato, é evidente que o investimento em pesquisa e a construção de um sólido suporte institucional, como parte significativa do sistema de ensino superior, desempenham um papel central na obtenção de resultados satisfatórios. Essa ideia tem sua relevância marcada pelo pressuposto de que quanto maior a capacidade da universidade em produzir conhecimento e manter altos padrões científicos, maior a chance de sucesso em sua missão.

Esta concepção tem fortalecido o entendimento de que é necessária a implementação de políticas educacionais para garantir

o ciclo de acesso, permanência e conclusão do curso, como também, assegurar às universidades recursos necessários para que possam desenvolver estratégias de articulação com o ambiente acadêmico, traduzidas em projetos concretos para superar os entraves (SILVA FILHO, 2007).

Seguindo essa linha de raciocínio que privilegia a particularidade da investigação científica, este capítulo traz uma discussão acerca da implementação do Edital de pesquisa e inovação para enfrentamento da evasão nos cursos de Educação a Distância (EaD) promovido pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), desenvolvido pela Coordenadoria de Educação a Distância (Cied), no período de 2019 a 2020, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes).

O desenho do projeto orienta-se para a construção de pesquisa aplicada com a perspectiva de ações interventivas baseadas numa abordagem inovadora, consistindo em um ponto sistemático e significativo para o desenvolvimento e crescimento de novas formas de fazer pedagógico. Agrega, ainda, o diálogo interdisciplinar ao ser aberto a diferentes áreas de conhecimento, contribuindo para uma visão ampla da problemática, adaptada à peculiaridade de cada contexto. A competência técnica para propor, conduzir e avaliar intervenções coube a docentes em efetivo exercício na instituição. Ainda numa perspectiva integrativa, previu a participação de alunos regularmente matriculados no curso ofertado na modalidade a distância, e técnicos administrativos, vinculados à instituição e outros pesquisadores.

Nesse contexto, em termos conceituais, a proposta adota como referência a definição de evasão de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que a aduz como:



saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. (BRASIL, 2017, p. 9)

Trata-se, então, de uma conceituação estabelecida para o parâmetro de análise nacional da metodologia de cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior, do Inep, cujos dados são utilizados para subsidiar análise da eficiência dos cursos e qualificar a oferta e a demanda em combinação com outros insumos. Além disso, adequa-se como base para desenvolvimento de ações que visem identificar os fatores desencadeantes da evasão e, na mesma medida, possam subsidiar a compreensão e resolução desse problema.

Ademais, este indicador constitui importante instrumento quando se verifica, por meio da literatura desenvolvida sobre o tema, que a evasão discente em altas taxas de ocorrência tem impacto negativo nos âmbitos econômico e social, particularmente quando se trata de Instituições de Ensino Superior por ser um locus da produção e difusão do conhecimento e, conseqüentemente, por contribuir diretamente para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse viés, a literatura socioeconômica sublinha que a educação, tratada como o principal aspecto das estruturas sociais, é indutora de desenvolvimento, uma vez que a estratégia de produtividade contemporânea está alicerçada na aplicação do ativo intangível “conhecimento” como elemento chave no mercado de trabalho (BARROSO; GOMES, 2013). Assim, conforme a lógica dessa abordagem, na medida em que as concepções de progresso e equidade social vêm à tona, entende-se que investimentos e iniciativas em apoio à educação são fundamentais.



Observa-se que os países de primeiro mundo apresentam um nível de formação acadêmica acima da média global. Conforme dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019), o investimento total por aluno em instituições de ensino superior vem aumentando nessas economias, chegando a um quantitativo de dois terços a mais por aluno a cada ano. Essa perspectiva adota significativa relevância para as universidades, em razão da crescente importância das atividades de pesquisa, extensão e formação por elas promovidas.

Ao lado dessa concepção de educação atrelada aos indicadores econômicos, é possível dizer que o estudo da evasão, por ser complexo e desencadeado por diferentes fatores, sejam eles psicológicos, financeiros, pedagógicos, gerenciais, acadêmicos, estruturais, culturais dentre outros de caráter mais específico ou amplo, se apresenta como um campo desafiador que requer abordagens variadas. Daí advém a importância de se desenvolver pesquisas mais específicas nesta área, com suficiente profundidade nas particularidades de cada instituição universitária.

Na Ufal, o tema evasão está assegurado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), cujo objetivo é conhecer, significar e compreender a formulação de políticas ou ações para melhorar o desempenho institucional. Assenta, ainda, estratégias de estabelecimento de projetos para realizar ações que permitam o desenvolvimento pedagógico e traçar um panorama da qualidade dos cursos. Com base em tal explicitação, a Cied em conjunto com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propep) propôs a execução do Edital que teve por objetivo selecionar projetos com foco na identificação e análise das causas da evasão com vistas a proposição de soluções.

Embora existam evidências de melhoria nas práticas que vêm sendo adotadas na EaD, de acordo com dados da Associação



Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2020), as taxas de evasão nessa modalidade são maiores do que nos cursos presenciais, apresentando índice acima dos 20%, enquanto os cursos presenciais estão abaixo deste percentual. Neste ponto, sobressaem que as causas e determinantes são mais apuradas nas instituições privadas do que nas públicas. O levantamento destaca, além dos aspectos pedagógicos, que a deficiência apresentada nos modos de atendimento que a IES oferece, principalmente nos cursos EaD, é um fator para evasão, vez que, a pouca interação do estudante com a instituição pode descaracterizar o sentimento de pertencimento.

1. Edital de pesquisa: faces e interfaces de uma ação mobilizadora

A Ufal, por meio da Cied e Propep, inovou ao eleger a pesquisa científica como política estratégica para o enfrentamento de um dos problemas cruciais da educação superior: a evasão discente. A ideia de lançar um Edital de pesquisa sobre a evasão foi o caminho encontrado para mobilizar os diferentes atores envolvidos com a EaD da Ufal em torno do problema. Trata-se de um esforço institucional que objetiva, não apenas diagnosticar fatores e identificar variáveis, mas sobretudo, contribuir com ações preditivas e interventivas a respeito do fenômeno em questão.

A iniciativa empreendida, apoiada em diretrizes institucionais internas e externas à universidade a exemplo do PDI e orientações da Capes, objetivou contribuir para a instauração de uma cultura gerencial dos processos educativos por meio de um melhor controle e acompanhamento de atividades acadêmicas.

1.1 Fortalecimento da Educação a Distância (EaD)

A problemática da evasão está presente em todos os níveis e modalidades educacionais. A investigação desse fenômeno no âmbito da EaD, possibilita conhecer os contornos específicos que a



evasão discente se apresenta neste campo de atuação, com o objetivo de melhor entender sua dinâmica e possível intervenção. Cabe ressaltar, que a utilização de metodologias em EaD exigem posturas pedagógicas específicas que, se adequadamente implementadas, podem facilitar a adaptação dos estudantes nos cursos, contribuindo para sua permanência e conclusão.

A esse respeito, considera-se o que revela o Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB. (BRASIL, 2017). Entre os dados apresentados na pesquisa, chama atenção o índice de 17,7% de discentes que se evadiram ou poderiam se evadir por questões relacionadas à organização pedagógica dos cursos.

A evasão, portanto, está relacionada também à forma como as Tecnologias Digitais (TD) são incorporadas e metodologicamente utilizadas nas atividades de aprendizagem. Almeida e Silva (2011, p. 4) ilustram bem, como elas alteram significativamente as formas tradicionais do fazer pedagógico:

Entendemos que as TDICs na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens.

O aprofundamento e estudo científico dessas questões, aliadas ao fenômeno da evasão, são oportunas, na medida em que podem sinalizar novas formas de organização pedagógica. Nessa perspectiva, buscou-se direcionar recursos financeiros às propostas selecionadas, oferecendo apoio aos coordenadores com financiamento de material



de custeio/consumo, contratação de pessoa física ou jurídica, além de passagens e diárias nacionais para a realização das atividades. Durante a execução dos projetos, também estavam previstas bolsas aos coordenadores em conformidade com a portaria da Capes nº 183, de 21 de outubro de 2016.

Desse modo, a investigação científica da evasão em cursos no âmbito da UAB/Ufal, reforça a concepção e fortalecimento de um projeto de universidade realmente aberta, apoiada em seu sentido original: a democratização do acesso, apoio à permanência e melhoria da qualidade do ensino superior público.

1.2 Apoio à Iniciação Científica (IC)

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme assinala o artigo 207 da Constituição Federal, (BRASIL, 1988), é um princípio fundamental que desafia as instituições universitárias na busca do seu compromisso em ofertar uma educação pautada numa relação entre teoria e prática. Assim, a ação empreendida busca reforçar essa tríade, investindo na pesquisa como estratégia, por acreditar que um sólido processo formativo, propicia ao estudante maturidade intelectual e profissional, desenvolvimento de habilidades e atitudes específicas, pensamento reflexivo, capacidade de análise e compreensão dos fenômenos da realidade.

Seguindo nessa direção, o pensamento de Demo (2003, p.

2) amplia esse olhar:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional de educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (...) não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.



Portanto, a relevância da IC para a formação geral e profissional dos estudantes universitários fundamentou a inserção desse segmento na composição da equipe dos projetos previstos no Edital. Desse modo, puderam participar das atividades os estudantes matriculados em cursos da EaD da Ufal e que foram indicados pelos coordenadores dos 4 projetos selecionados. Cada coordenador poderia indicar no mínimo dois discentes.

A perspectiva adotada se apoia, também, na constatação de Villas Bôas (2013) de que quanto mais cedo o estudante for exposto às atividades de iniciação científica maior chance de êxito em sua carreira acadêmica e, portanto, menor a probabilidade de evasão. Vale ressaltar que as dificuldades encontradas por estudantes durante os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) se devem, muitas vezes, a um processo de iniciação científica deficiente ou inexistente. Essa lacuna formativa pode dificultar o processo de conclusão de um curso de graduação ou mesmo impedir o prosseguimento em nível de pós-graduação.

Em suma, a definição pelo formato da equipe de pesquisa com participação estudantil, cumpre, na verdade, uma dupla função. Ela enriquece o percurso investigativo ao trazer a visão desse segmento para o processo de enfrentamento à evasão discente. Ao mesmo tempo, também reflete o compromisso político e institucional da gestão universitária com a formação científica do jovem estudante, preenchendo possíveis lacunas com a IC no contexto da EaD, apesar dos limites, desafios e dificuldades de implantação dessa atividade nesse campo.

1.3 Responsabilização, melhoria de processos e implantação de produtos

A execução das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, sobretudo as iniciadas a partir do início dos anos 90, têm



sido marcadas fortemente por uma contradição de cunho neoliberal: redução do papel estatal no setor e, ao mesmo tempo, apelo por uma gestão de resultados. Esse contexto dicotômico imprime, às instituições, o desafio de executar com eficiência, desempenho e eficácia a sua função social, em meio a um cenário impactado por forte redução de investimentos na área educacional.

Na esteira dessa lógica, a racionalização de recursos e otimização de processos se impõem como necessários para atingir metas e objetivos pretendidos. Responder e prestar contas das atividades executadas configuram imperativos de uma cultura gerencial que estão presentes nos diversos ambientes organizacionais, e que vem se intensificando com as políticas de accountability. Esse termo inglês refere-se, conforme Brooke (2006), à necessidade da administração se comprometer com a prestação de resultados de suas ações à sociedade, mediante mecanismos de participação democrática

A recorrência de baixos índices apresentados pelo sistema educacional brasileiro, tem impulsionado a adoção de processos de maior controle e responsabilização. No contexto do ensino superior, os altos índices de evasão e retenção tem desafiado as universidades a adotarem ações, planos e programas para a melhoria de seus resultados.

No âmbito do Sistema UAB, a implementação do Plano Acadêmico de Ação Saneadora, segue essa direção. Brasil (2021). Trata-se, portanto, de um conjunto de informações (motivos e justificativas relacionadas à baixa formação dos cursos ofertados de 2014 a 2018) oriundas das instituições participantes do Sistema UAB, contendo também, o indicativo de medidas tomadas por cada uma das instituições integrantes para o enfrentamento do problema. Desse modo, a universidade é provocada a se mobilizar, a partir de uma diretriz de rede, a responder pelo seu compromisso social.

AUfal, como integrante dessa engrenagem, também apresentou à comunidade uma resposta a esse desafio. O destaque dado aqui ao



termo “enfrentamento”, que integra o título do projeto de pesquisa, não foi escolhido por acaso. Seu significado incorpora o desejo de aglutinação de forças e de atores da comunidade universitária em torno da melhoria de processos de gestão acadêmica, de instauração de uma cultura gerencial responsável. Ao se comprometer socialmente com a causa, a Ufal não se furtou em apresentar à comunidade acadêmica uma ação concreta para um desafio complexo.

Inseridas no universo da pesquisa aplicada, as diretrizes do Edital direcionam o processo investigativo com foco não apenas em ações de gestão e práticas pedagógicas focadas em controle e acompanhamento de atividades acadêmicas, conforme explicitado anteriormente. O universo da EaD, permeado pelo uso de TD, merecem também investigações relacionadas ao uso desse potencial tecnológico no combate à evasão. Desse modo, implantação de produtos, aplicação de novos dispositivos, instrumentos e ferramentas, aliados ao desenvolvimento de novas metodologias, constituíram o horizonte do Edital.

O desafio é enorme, uma vez que a evasão é ocasionada por uma multiplicidade de fatores que concorrem, muitas vezes, entre si. Sabe-se que muitos deles a universidade não tem controle. De qualquer modo, o que se pretende é ampliar o entendimento das variáveis e fatores que estão ao seu alcance e intervir nessas circunstâncias. As premissas do Edital instigam, assim, o desenvolvimento de novas pesquisas em evasão, impulsionam aquelas em desenvolvimento e buscam disseminar experiências já produzidas.

Para alcançar esses objetivos, o desenho do Edital representou diversos segmentos da comunidade acadêmica e da comunidade externa à Ufal: docentes, discentes, técnicos, além de pesquisadores voluntários e de outras instituições. Ressalta-se que, no decorrer das atividades de pesquisa, outros segmentos da EaD da Ufal, acabariam também sendo mobilizados: gestores, tutores, coordenadores de polo, coordenadores de curso, entre outros.



A definição por esse perfil partiu do entendimento de que, uma equipe multidisciplinar com visões pedagógicas, administrativas, estudantis e de especialistas em conjunto, contribui para o enriquecimento da investigação gerando maior comprometimento e responsabilização com as ações.

2. Projetos selecionados

Pensar sobre a evasão discente no ensino superior é um desafio para as propostas acadêmicas contemporâneas. Em primeiro lugar porque o assunto em análise requer reflexão inicialmente sobre a concepção de evasão e de produção de conhecimento na qual, historicamente, a universidade pautou-se, sendo, portanto, necessariamente, uma reflexão epistemológica; e em segundo, porque põe em xeque a própria prática do docente universitário, considerada inquestionável pela cultura acadêmica. Pesquisadores se debruçam sobre essa evasão na EaD e focalizam em seus estudos aspectos diversos que marcam as ações realizadas em cursos na modalidade a distância. Os achados de suas pesquisas revelam as especificidades do cuidado que os pesquisadores tiveram e evidenciam trajetórias, conquistas, desafios, características, peculiaridades, necessidades que marcam a EaD na UAB/Ufal.



a. Títulos e sujeitos interlocutores nos projetos selecionados

Os quatros projetos selecionados via edital foram:

- i. Adaptação a condição de universitária no curso de Pedagogia na modalidade à distância;
- ii. O curso de Pedagogia a distância Uab/Ufal: estudo de caso com ações interventivas e inovadoras para o enfrentamento da evasão discente;

iii. Evasão nos cursos na modalidade de Educação a Distância: uma análise dos fatores que influenciam a evasão dos alunos dos cursos da Uab/Ufal; e

iv. Desenvolvimento de estratégias de gamificação na Educação a Distância.

Observando os relatórios nos resultados apresentados, percebemos que os sujeitos interlocutores envolvidos foram alunos do Curso de Pedagogia presencial e a Distância do Centro de Educação da Ufal. Nos resultados percebe-se que a visão que possuem sobre evasão e inovação pode ser entendida, na medida que emitem opiniões e fazem reflexões sobre.

O projeto que relacionou os processos de ensino e de aprendizagem na cultura digital, num contexto de hibridismo tecnológico e multimodalidade teve como foco a investigação da configuração de espaços híbridos e multimodais, na perspectiva da Gamificação, apresentou estudos e planejamento sobre gamificação proporcionado um aprofundamento significativo por um grupo de pesquisa.

Nos resultados encontrados neste projeto de pesquisa, estratégias realizadas pelos interlocutores envolvidos direcionado ao combate à evasão, substituindo uma didática focada na figura do docente, tornando o estudante um protagonista e sujeito ativo na construção de sua própria aprendizagem.

Os objetivos propostos neste projeto foram alcançados, uma das ações foi iniciada a partir da oferta da disciplina no curso de Pedagogia a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Alagoas; a utilização de metodologia gamificada, exercitando a motivação dos alunos, no combate aos índices de evasão. O projeto intitulado “O Curso de Pedagogia a Distância Ufal/UAB estudo de caso com ações interventivas e inovadoras para o enfrentamento da evasão discente”, teve como



objetivo compreender circunstâncias e particularidades da evasão discente no curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, com ações interventivas, inovadoras e proposições que contribuam para a redução desse processo no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB/Ufal e propôs aprofundar questões relacionadas à evasão discente no referido curso. A pesquisa teve como abordagem qualitativa, cujo lócus da investigação foi constituído pelos Polos UAB/Ufal com oferta do curso de Pedagogia (no semestre de início da pesquisa), a saber: Polo Maceió, Polo Olho d'Água das Flores e polo Matriz de Camaragibe.

Os sujeitos interlocutores da pesquisa foram: coordenadores e tutores dos Polos UAB, coordenadora do curso de Pedagogia, coordenador da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância, 5 estudantes do fluxo padrão do curso de Pedagogia a distância e aqueles evadidos deste curso durante o período de 2013.1 a 2019.1.

Os recursos à abordagem metodológica desta investigação caracterizaram-se como estudo de caso. A pesquisa foi realizada em duas etapas que se complementaram uma investigação para diagnóstico e exame de fatores relacionados à evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal; e outra com a realização de ações interventivas e inovadoras on- line junto aos tutores presenciais, tutores virtuais, docentes e estudantes do curso de Pedagogia UAB/Ufal, consideradas as necessidades e sugestões por eles/elas anunciadas.

O terceiro projeto tratou de analisar o Curso de Pedagogia à Distância em diversas turmas ofertadas dentro do sistema UAB, turmas 2007, 2010, 2013 e 2018.1. Separadas em intervalos temporais para representar as mudanças ao longo de cada oferta. As observações se centralizaram em questões relacionadas à formação de professores. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os ingressantes que analisados tratam de três segmentos concluintes, alunos que



evadiram e cursistas; os professores de disciplinas que trazem em suas ofertas relações com a prática docente de seus estudantes, e os tutores presenciais que acompanham os estudantes em suas dinâmicas.

Foram analisados os programas das disciplinas que fizeram parte da amostra e dos Ambientes Virtuais das disciplinas, as análises dos conteúdos também foram registradas, bem como as observações das barreiras vivenciadas pelos estudantes no curso de Pedagogia a distância da Ufal/UAB e as estratégias utilizadas para vencê-las, relacionadas com a evasão do curso.

O quarto projeto tratou de propor uma abordagem metodológicas para a realização da pesquisa. No relatório final constam detalhes dos resultados obtidos. O relatório apresenta as atividades desenvolvidas, a entrevista presencial em São Paulo com o reitor da maior universidade pública na modalidade a distância do Brasil - Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP; participação no SEMEaD 2019; publicação do artigo modalidades didáticas e as gerações X, Y e Z: um estudo com alunos dos cursos de Economia, Administração e Contabilidade de uma Universidade Pública Federal no Nordeste; participação do SEMENGE; palestra Ministrada no SEMENGE; visita e entrevista com alguns coordenadores de polo; entrevista com alguns tutores, professores e alunos na modalidade a distância e acesso ao banco de dados dos alunos da EaD.

Além de orientação em nível de mestrado, orientação e autoria de três artigos, o primeiro trata da “evasão nos cursos de turismo: um estudo de caso do curso de turismo da Universidade Federal de Alagoas” e o segundo trata da “Análise comparativa das instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Alagoas à luz da evasão do Ensino Superior do Nordeste”. E um último que trata de “Uma análise dos fatores que influenciam a evasão dos alunos dos Cursos da Ufal/UAB” e também o artigo de revisão sistemática



da literatura sobre evasão na modalidade a distância. Este capítulo faz parte deste e-book.

2.3 Resultados dos Projetos

Entre os projetos de pesquisa que trataram da evasão em Cursos ofertados pela UAB/Ufal selecionado no edital citado acima, destacamos o projeto “Desenvolvimento da gamificação na Educação a Distância” que identificou na literatura publicada em eventos (congressos, seminários) e em periódicos as estratégias de gamificação aplicadas à EaD, além de elencar os desafios e possibilidades de metodologias de ensino nesse contexto; apresentou subsídios teóricos sobre estratégias de gamificação aplicada à educação; identificando as potencialidades, desafios e dinâmicas didáticas da gamificação. Estes resultados foram publicados em eventos e revistas especializadas.

O segundo projeto de pesquisa intitulado “O curso de Pedagogia a distância UAB/Ufal: estudo de caso com ações interventivas e inovadoras para o enfrentamento da evasão discente, objetivou compreender circunstâncias e particularidades da evasão discente no curso de Pedagogia, com ações interventivas, inovadoras e proposições que contribuam para a redução desse processo no âmbito da UAB. Os resultados alcançados trataram da realização de um diagnóstico e exame de possíveis fatores que motivam (ou podem motivar) a evasão no curso, evidenciando-se os fatores principais: dificuldades com relação aos tipos e quantidade de conteúdo, atividades e recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA/ Moodle; problemas nas relações entre estudantes, docentes e tutores virtuais; dificuldades com relação à gestão do Núcleo de Educação a Distância do Centro de Educação da Ufal e com coordenação do curso de Pedagogia. Há motivação para permanência dos estudantes no curso, ao mesmo tempo, a evidência de que há dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que requerem atenção. Outros



resultados derivados da investigação, foram sugestões apresentadas pelos pesquisadores para futuras ações formativas por parte dos segmentos responsáveis pela EaD na Ufal

A partir dos projetos de pesquisa, seguem algumas propostas em análise: realização de plantões acadêmicos envolvendo docentes da EaD, mestrandos e doutorandos dos cursos de pós-graduação para revisão e esclarecimentos de dúvidas referentes aos conteúdos disciplinares, bem como para orientação de uma melhor utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); oficinas para produção de videoaulas pelos professores; oferta de curso de formação continuada para os docentes; orientação e participação de estudantes da EaD no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); encaminhamento de estudantes da EaD para participarem de grupos de pesquisa CNPq/Ufal; participação de estudantes da EaD em eventos científicos; incentivo aos docentes para orientarem atividades de pesquisa científica e inovação; divulgação permanente de Editais de Extensão da Ufal; identificação de possibilidades de inserção de estudantes da EaD em projetos de extensão, em andamento na Ufal.

Para além dos resultados das investigações realizadas, identificou-se que muitas desistências dos cursos não só de ordem acadêmica, mas de ordem pessoal (doenças crônicas, por exemplo, além da pandemia), de ordem familiar e da falta de oportunidades de trabalho. Oportunamente, os pesquisadores consideram o atual cenário e que depende de medidas concretas do poder público, dentre elas, a manutenção de tutores em número adequado para os cursos. A falta de investimento em estrutura tecnológica que facilite o processo educacional e abordagem pedagógica defasada são fatores associados à evasão.



3. Desdobramentos estratégicos para as intervenções na evasão discente

A evasão acadêmica, em função dos altos índices, está emergindo como a questão mais importante na educação. Neste sentido, a demanda por compreensão científica do fenômeno, tem retomado a importante estratégia das abordagens interventivas que inserem novas perspectivas conceituais e metodológicas para a área, traduzindo-se em um novo paradigma. De acordo com (DEMO, 1996) sob essa concepção da pesquisa aplicada, o processo de investigação fornece um elo essencial entre teoria e prática que guia o esforço para a realidade social.

Assim, tendo em vista, que o Edital de Pesquisa e Inovação para enfrentamento da evasão, proposto pela Cied/Ufal remete-se a essa metodologia, propõe-se nesta sessão argumentar sobre a importância de implementar e discutir os desafios inerentes às propostas desenvolvidas, e, como parte integrante do planejamento institucional, apresentar as medidas significativas que contribuem ativamente para o enfrentamento à evasão discente, no âmbito da UAB Ufal, lançadas como parte da estratégia de implementação de melhoria educacional.



a. O Edital de Pesquisa e os efeitos prospectivos

No período de execução dos projetos, um dos principais desafios operacionais foi lidar com a pandemia da covid 19, que, em virtude do distanciamento social, isolamento e quarentena. medidas de saúde pública fundamental para controle da disseminação do coronavírus, requereu diferentes esforços para que a metodologia ganhasse novos contornos ao longo do seu desenvolvimento.

Dentre algumas estratégias utilizadas para a redução da curva de contaminação, para minimizar os efeitos no estado de saúde mental e na produção científica, bem como garantir o

desenvolvimento das atribuições acadêmicas e administrativas e a continuidade de formação discentes. a Ufal empreendeu a recomendação do Ministério da Saúde de suspensão das atividades presenciais, conforme o Protocolo de Biossegurança (2020), que determinou a adoção gradual de três etapas: Ações Remotas Emergenciais, Retorno híbrido e Retorno presencial.

Neste contexto, não se pode negligenciar as implicações adversas decorrentes do impacto psicológico. De acordo com (SANTOS; RODRIGUES, 2020) as situações de pandemias estão associadas a preditores de sofrimento psíquico como ansiedade, estresse, medo e perdas que repercutem nas atividades laborais quando relacionados a níveis maiores desses sintomas.

Os fatores psicológicos apresentavam novas responsabilidades e provocações institucionais, incluindo a necessidade de garantir a continuidade da pesquisa. Oportunamente, a Ufal desencadeou ações de saúde mental, a exemplo do acolhimento psicológico online e o lançamento da cartilha saúde mental que de acordo com o planejamento estratégico significativo em tempo de pandemia, buscou oferecer apoio aos psiquicamente afetados no quadro de servidores e alunos da instituição.

O desenvolvimento dos projetos evidencia que a pesquisa exigiu uma nova dinâmica requerida nas fases de levantamento de dados e das ações interventivas. Em grande parte dos trabalhos, essas etapas ficam mais evidentes do ponto de vista da implementação de atividades práticas, nos momentos presenciais. No entanto, não foram observados, nos textos analisados, prejuízos significativos na execução geral.

Ao passo que as propostas avançavam, foram realizadas as modificações necessárias à adequação ao novo formato do trabalho remoto. Em termos de sistemática, organização e análise dos dados, bem como as diretrizes do planejamento participativo, as equipes de



pesquisa foram capazes de se adequar rapidamente às plataformas online meet, uma alternativa para dar continuidade aos trabalhos, iniciados sem restrições que os impedissem de continuar a condução de pesquisas que já estavam em andamento.

Entretanto, a limitação de informações institucionais sobre o discente devido a, pelo menos em parte, estar centrada no registro acadêmico, dificultou o processo de mineração de dados para a composição de diferentes enfoques comparativos e direcionamento da pesquisa. Compreende-se que a ampliação do nível de detalhe fornece uma visão mais profunda para as ações de prognóstico e prevenção da evasão, tornando possível para a instituição traduzir as variáveis em estrutura sintetizada nos diferentes enquadramentos para uma melhor percepção do mapeamento de possíveis fatores de sucesso e fracasso acadêmico.

Dentro de um contexto de planejamento estratégico significativo, a mineração de dados, como parte da inovação acadêmica, é essencial. Para preencher essa lacuna, medidas de ampliação de dados no sistema já vinham sendo estudadas e passaram por etapas subsequentes de refinamento. Tal ação, tem por base o entendimento de que, é preciso caracterizar o perfil do discente em aspectos abrangentes, quer sejam cognitivos, afetivo-motivacional, demográficos, culturais, sociais e econômicos, para que esse agrupamento de dados possa ser utilizado como ponto de partida para a investigação em educação, além de contribuir na construção de um campo teórico-metodológico, como instrumento de produção de conhecimentos incorporado as formas ativas de ensino e aprendizagem.

Respondendo estrategicamente às necessidades resultantes no foco no discente, o Edital teve um papel promissor no apoio à inclusão dos alunos da modalidade a distância no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Neste sentido,



a pesquisa reforçou que a participação agrega valor ao processo de pertencimento, envolvendo inevitavelmente a adaptação ao curso, em virtude da responsabilidade em participar de ações que enfatizam princípios científicos para apoiar ainda mais a tomada de decisões no nível institucional. De acordo com Moran (2014), a prática educacional implica em colaboração e interação, apoiadas ativamente para promover a aprendizagem, a construção de novas teorias ou aprofundamento do fenômeno investigado.

Paralelamente, deu-se continuidade aos planos operacionais com vista à implementação de soluções com o objetivo de reduzir a evasão e, portanto, minimizar seu impacto negativo. Para este fim, foi elaborada uma agenda participativa para apoiar um conjunto de ações, concentrado na construção de um trabalho compartilhado, para analisar profundamente o desempenho, identificar singularidade e construir uma estratégia para desenvolvimento acadêmico do discente até conclusão do curso.

Considerando uma série de possíveis condições para atender às diferentes necessidades e aspirações educacionais que podem influenciar a ação da instituição no combate à evasão, o plano de melhoria foi projetado para aumentar as taxas de aprovação e conclusão, mostrar agilidade em responder às necessidades de mudança ;fundamentar políticas e práticas dos fatores institucionais e estudantis desde o acesso até a conclusão, e, principalmente, avaliar o impacto dessas intervenções implantadas e em via de implantação, conforme discriminadas abaixo:

Medidas acadêmicas implantadas visando a diminuição dos baixos índices de formação: interação com os cursos presenciais ofertados nos diversos Campus da Ufal, oportunizando que durante a pandemia os alunos da UAB possam efetivar matrícula em disciplinas dos cursos presenciais, especialmente as que não foram ofertadas no semestre pela EaD. Levantamento dos desistentes com



ações integradas entre o Núcleo de Desenvolvimento Estudantil (NDE) e Colegiado do curso. Sistematização do diálogo com os professores visando promover e renovar o interesse dos alunos pelo curso, tais como: contar com uma rede de apoio sólida entre alunos e tutores, alunos e professores e entre os próprios alunos; acompanhamento intensivo da frequência dos alunos em aulas, assim como no cumprimento das atividades. Estruturação, juntamente com os professores, de formas novas e mais atuais para a avaliação dos discentes, condizentes com as atuais tendências do modelo pedagógico da EaD. Reuniões com os alunos que estão cursando, para conhecer seus problemas; e acompanhamento de tutores e docentes de forma mais presente. Análise do material utilizado nos cursos, seleção e acompanhamento regular de professores e tutores. Democratização e divulgação das informações pertinentes aos cursos. Encontros nos polos de apoio presencial entre coordenação, estudantes e tutores. Realização de seminários sobre temáticas diversas, inseridos em algumas disciplinas, além de jornadas e congressos.

Medidas acadêmicas em fase de implantação ou que serão implantadas: Construção de uma abordagem de agrupamento de dados para categorizar os alunos com base em seus perfis. Acompanhamento personalizado aos alunos procurando eliminar suas dúvidas e atender suas necessidades. Foco nos trabalhos de conclusão de curso; trabalho direcionado com os professores, buscando novas formas de ensino e avaliação processual, que estimulem o aluno a permanecer no curso. Acompanhamento mais direto, por parte dos tutores presenciais. Estabelecimento de um ciclo dialógico com os alunos com o objetivo de mostrar a importância dos cursos EaD, o investimento nos mesmos e a possibilidade de uma formação qualificada, em uma metodologia de acesso a todos, sobre o curso, estágio, TCC, entre outros. Atendimento diferenciado para os alunos propensos a evadir; flexibilização de envio de atividades e organização sistemática das disciplinas pendentes.



Entretanto, precisa-se pensar em medidas que combatam ainda a desistência e falta de interesse dos alunos pelo curso em consequência da baixa valorização salarial do professor da educação fundamental e ensino médio no país.

4. Dificuldades estruturais que impactam nos índices de sucesso acadêmico

A principal preocupação tem sido os cortes no financiamento público em proporção cada vez maior, trazendo ainda mais complexidade, uma vez que as universidades federais dependem fortemente do apoio financeiro da União. Dada essa observação, em particular, na EaD, as barreiras impostas pelas reduções orçamentárias se assentam, principalmente, nos seguintes problemas:

Recursos humanos insuficientes: os cursos apresentam um quadro defasado de servidores para atender a demanda, ocasionando sobrecarga de trabalho e possível comprometimento da qualidade do serviço prestado. Paralelo a isso, os cortes das bolsas acarretaram a diminuição de contratação dos tutores, especialmente dos presenciais, indispensáveis para o apoio das atividades pedagógicas desenvolvidas nos polos. Ressalta-se ainda, que o do Coordenador de tutoria, a princípio parte integrante de todos os cursos, atualmente a sua seleção depende do número mínimo de 30 de tutores em atuação. Tal condição impediu que a Ufal admitisse esse profissional, pelo fato de não ter atingido o quantitativo necessário, o que fornece evidências consistentes de perda na gestão dos tutores, tendo em vista que essa lacuna impede o acompanhamento e monitoramento efetivos do processo tutorial

Ao mesmo tempo, essa situação cria um ponto crucial de inquietação para a coordenação do curso, porque passa a acumular funções. Não obstante, esse modo de operação ainda se depara com outro problema, a maioria dos cursos depende do apoio da infraestrutura dos cursos presenciais.



Recursos tecnológicos insatisfatórios, em função dos computadores, disponibilizados nos polos, em número reduzido e compartilhados entre todos os cursos. Faltam mais laboratórios de computação com estrutura para aulas por conferência. Soma-se a isto, outra dificuldade como a instabilidade do acesso à internet nos polos, por vezes, com cobertura limitada. Efetivamente, há a necessidade de um investimento maior em programas atualizados, manutenção frequente dos computadores e impressoras. Ausência de previsão orçamentária para os recursos materiais, destinados exclusivamente para os cursos UAB dificulta a renovação de mobiliário e equipamentos. Neste sentido, especificamente, os dados relatados aqui atestam que investimento insuficiente cria limitações para qualquer instituição que precise oferecer formação de alta qualidade. De fato, os recursos financeiros são eminentemente necessários para apoiar o sucesso acadêmico e aumentar a capacidade de produção de pesquisa e educação acessível.



Vale salientar que o Edital de Pesquisa não foi uma ação pontual. Embora não tenha sido institucionalizado, por meio de edições contínuas, ele lança sementes num terreno fértil. Os frutos são os produtos e processos gerados pelas pesquisas que podem e devem ser implementados e continuamente melhorados.

Algumas considerações conclusivas

Este trabalho é um passo valioso no caminho para o aprofundamento das discussões teóricas a respeito da evasão discente no ensino superior. Embora torne mais difícil de detectar os seus efeitos, no que concerne a nível análise das atividades desenvolvidas, evidencia-se que os dados baseados em pesquisas são necessários, pois agregam valor, e reforçam a necessidade de melhoria das políticas educacionais.

Como ponto de partida, o modelo desenvolvido foi composto de debates frutíferos para compreender a evasão e apresentar novas

sugestões baseadas nas opiniões dos alunos do sistema de educação a distância, em ação prática, no processo de fazer pedagógico; no planejamento institucional e apontamento de problemas que precisam de investigação adicional. Tais estudos auxiliam a dar amplitude a outros projetos, indicando novos rumos para futuras investigações e abrindo janelas de oportunidade para novas metodologias educacionais.

A análise das peculiaridades apresentadas revelou outras vertentes altamente interessantes para futuro edital de pesquisa, como o desenvolvimento de tecnologias, para oferecer novas ferramentas de aprendizagem e, especificamente, as tecnologias assistivas para ampliar os recursos que contribuem para a inclusão educacional. Seguindo esta ótica, observa-se que as tendências pedagógicas refletem um entusiasmo crescente pela implementação das TD, como um paradigma inovador dos processos educacionais.

Nesta direção, aponta-se a necessidade de esforço no sentido de acatar estudos com foco na redução dos índices de reprovação, sob a perspectiva de uma reestruturação do trabalho pedagógico e seus desdobramentos frente ao processo que se dá a retenção. Para este feito, é necessário um envolvimento maior com a comunidade acadêmica para encontrar respostas aos problemas que interferem na formação do discente e articular estratégias que contribuam para a prática educacional, dentro de um movimento inovador.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de.; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

BARROSO, Antonio Carlos de Oliveira; GOMES, Elisabeth Braz Pereira. Tentando entender a gestão do conhecimento. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 2, p. 147-170, 2013.



BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 10 novembro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2010-2014**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes da UAB**. Brasília/DF: nov. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab> Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Plano Acadêmico de Ação Saneadora**. Brasília/DF: 05 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centraisde-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_PLANO_ACADEMICO_DE_ACAO_SANEADORA.pdf Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, protocolo de biossegurança para o retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino. Disponível em: julho/2020. <https://www.gov.br/mec/pt-br/centraisde-conteudo/campanhas-1/coronavirus/>

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377- 401, maio/ago. 2006.



DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MACEIÓ (AL). Edital de Processo Seletivo para Fomento a Projetos de Pesquisa e Inovação para Enfrentamento da Evasão Discente na UAB/UFAL nº 01/2019. **Maceió**: Coordenadoria Institucional de Educação a Distância e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, p. 1-16, 21 junho 2019.

OECD, Education at a Glance 2019: OECD Indicators, Education at a Glance, **OECD Publishing**, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-en>.

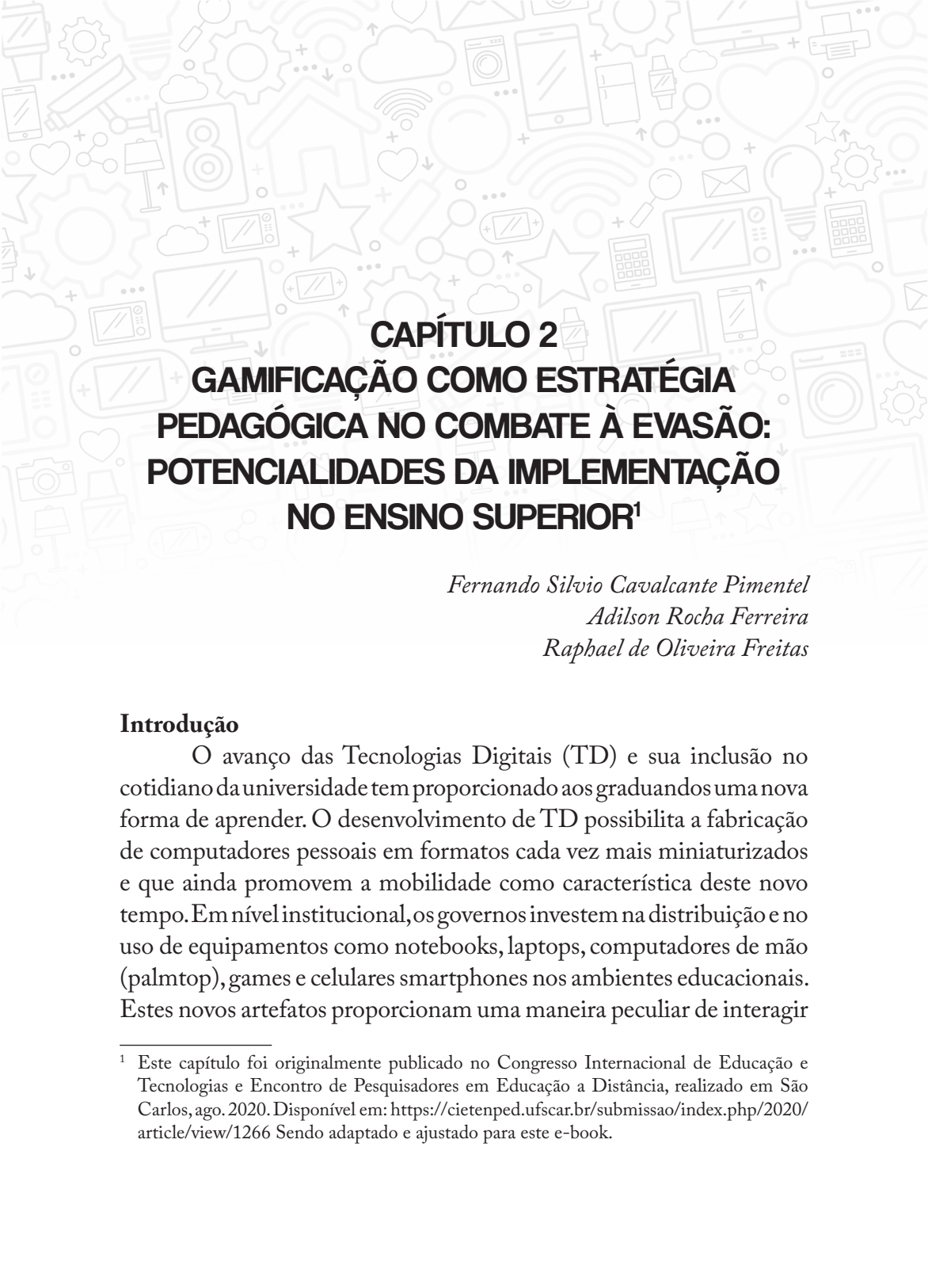
SANTOS, M.F.; RODRIGUES, J. COVID-19 e Repercussões Psicológicas Durante a Quarentena e o Isolamento Social: uma revisão integrativa. **Nursing** (São Paulo); 23(265): 4095-4100, nov.2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1117615>

SILVA FILHO, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, 37(132), 641-659.

Ufal. Universidade Federal de Alagoas. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023 – Disponível em: <https://pdi.Ufal.br/documentos/versao-compacta-pdi-2019-2023> Acesso em: 12 nov. 2022.

VILLAS BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social** - USP, São Paulo, v. 15, n. 1, p.45-62, abr. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12393> Acesso em: 16 nov. 2022.





CAPÍTULO 2

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO COMBATE À EVASÃO: POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR¹

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Adilson Rocha Ferreira

Raphael de Oliveira Freitas

Introdução

O avanço das Tecnologias Digitais (TD) e sua inclusão no cotidiano da universidade tem proporcionado aos graduandos uma nova forma de aprender. O desenvolvimento de TD possibilita a fabricação de computadores pessoais em formatos cada vez mais miniaturizados e que ainda promovem a mobilidade como característica deste novo tempo. Em nível institucional, os governos investem na distribuição e no uso de equipamentos como notebooks, laptops, computadores de mão (palmtop), games e celulares smartphones nos ambientes educacionais. Estes novos artefatos proporcionam uma maneira peculiar de interagir

¹ Este capítulo foi originalmente publicado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, realizado em São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1266> Sendo adaptado e ajustado para este e-book.

com o mundo, com os conteúdos, com os professores e com outros estudantes. Esta interação pode ser realizada de forma colaborativa, com o uso de tecnologias conectadas que possibilitam a ubiquidade e a mobilidade, como também o compartilhamento de arquivos de forma mais rápida. Enquanto Solomon e Schrum (2007) advogam que estamos num momento de novos alunos, Prensky (2012) defende que estamos diante da geração dos games. Apesar de percebermos que não se pode generalizar o que apresenta o autor, essa geração possui algumas características que devem ser levadas em consideração e compreender esta realidade desta geração implica em compreender o potencial da gamificação.

A partir destes pressupostos, esta pesquisa relaciona aos processos de ensino e de aprendizagem na cultura digital, e dá continuidade à trajetória de pesquisas na área, ampliando-a ao incluir a gamificação como elemento de combate à evasão.

De natureza exploratória e descritiva e categorizada numa abordagem qualitativa, essa pesquisa adotou como metodologia para o seu desenvolvimento a pesquisa-ação, seguindo as etapas de propostas por McKay e Marshall (2001). Como metodologia para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A interpretação dos dados obtidos foi realizada considerando o referencial teórico que fundamentam a pesquisa: Schlemmer, (2015, 2016), Castells (2007), Lévy (2000), entre outros.

1. Contextualização

A terminologia gamificação amplia o aspecto do uso dos jogos digitais na educação. Conforme aponta Mattar (2010), podemos destacar dois usos habituais: o de jogos digitais educacionais e o de não educacionais em ambiente escolar. O termo “gamificação” (do original inglês: *gamification*) amplia estas duas formas de uso, e designa a aplicação do design dos jogos digitais, tais como estética,



mecânica e dinâmica, em outros contextos não relacionados aos jogos (KAPP, 2012).

Motivados pelo crescente número de pesquisas sobre gamificação em outras áreas, o interesse pela gamificação e seu emprego tem aumentado também na área de educação (LEE; DOH, 2012). Conforme Kapp (2012), a gamificação tem o potencial de influenciar, engajar e motivar pessoas, o que pode responder ao crescente interesse de pesquisas sobre este tema. A despeito deste interesse, observa-se que os estudos que apresentem uma visão geral sobre as estratégias de gamificação investigados no contexto educacional em nível superior e de formação de professores ainda é elementar, o que instiga novas investigações que aprofundem a temática, como também para estudos que confrontam esta realidade com a proposição teórico do Conectivismo.

Sobre estratégia de gamificação, Braga e Obregon (2015, p. 6) afirmam ser “a maneira através da qual será possível inserir mecanismos de jogos na aprendizagem, transformando conteúdos em formato de jogos para disponibilização no *E-learning* ou *M-learning*”. Para Deterding (2011), uma estratégia de gamificação se fundamenta em três aspectos principais, designadamente, significado, domínio e autonomia, o que alia a gamificação à Educação a Distância (EaD), por exigir um perfil mais autônomo de alunos.

A gamificação e suas aplicações no campo educacional têm sido alvo de uma série de iniciativas de produção e pesquisa sobre aplicações, softwares e teorias que possam compreender o processo de uso do design de games em atividades educacionais. A despeito deste interesse, observamos os estudos de Schlemmer (2015, 2016) sobre as implicações favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Para Pimentel (2018), a gamificação na educação deve ir além dos elementos da diversão, sem deixar de usar tais elementos, promovendo cada vez mais experiências de aprendizagem interativas.



Na sua relação com a EaD, observa-se que a gamificação gira em torno do engajamento do aluno para que ele possa perceber seu protagonismo, assumindo a responsabilidade pela construção de seu conhecimento, tendo em vista que a gamificação trabalha na perspectiva da construção de experiências que podem motivar os alunos para o estudo e, desta forma, combater a evasão, um elemento crítico dos cursos EaD, quando a taxa de evasão pode ultrapassar 25%. Se para Bitterncourt e Mercado (2014, p. 496) “a principal causa da evasão dos alunos no curso está relacionada a problemas endógenos, ou seja, relacionados a instituição de ensino superior”, precisamos desenvolver experiências que promovam, a partir da Instituição de Ensino Superior (IES), o engajamento dos alunos ao curso, visando minimizar a insatisfação com o tutor e professores, promover o desenvolvimento didático-pedagógico que superem possíveis limites e problemas com a plataforma e que potencializem os encontros presenciais como momentos de configuração de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais.



Assim, uma investigação sobre esta temática é fundamental para compreender o que são as estratégias de gamificação e como elas podem ser desenvolvidas no âmbito da EaD, visando o combate à evasão. Evidentemente que este tipo de investigação também visualizará quais estratégias são mais usuais de acordo com as teorias pedagógicas, implicando numa customização e otimização dos procedimentos de criação e design de novos projetos de gamificação.

2. Problema, Questões de investigação, Objetivos

No cenário da EaD no Brasil, os dados sobre evasão indicam a fragilidade das políticas para a manutenção e conclusão do aluno nos cursos (BITTENCOURT; MERCADO, 2014). Nesta investigação partimos da seguinte questão de investigação: como a gamificação pode contribuir, enquanto estratégia para a aprendizagem, na

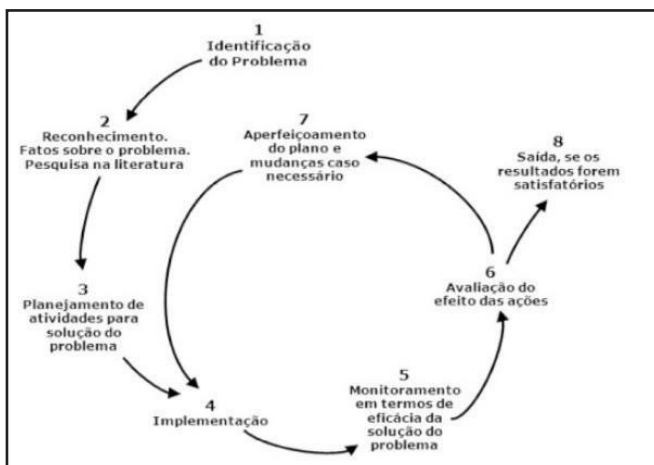
configuração de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais, no combate à evasão em cursos de formação de professores?

O objetivo deste trabalho foi desenvolver situações de aprendizagem, utilizando o conceito de Gamificação, na perspectiva da configuração de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais, bem como compreender a contribuição desse conceito para a aprendizagem em cursos de nível superior de formação de professores e sua contribuição no combate à evasão.

3. Metodologia

Esta pesquisa foi elaborada utilizando a abordagem qualitativa por se adequar às características encontradas na literatura pesquisada (GODOY, 2005). Definindo-se como uma investigação de natureza exploratória e descritiva, essa pesquisa teve como lócus os cursos de licenciatura em Matemática e em Química da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A metodologia utilizada nesta pesquisa, definida como pesquisa- ação, envolveu oito etapas (Figura 1).

Figura 1. Desenho da pesquisa-ação



Fonte: adaptado de McKay e Marshall (2001).

A Etapa 1 consiste em identificar o problema, com a definição das perguntas que possam ser respondidas; na Etapa 2, busca-se teorias que possam estar alinhadas com fatos relevantes sobre o problema e sirvam para dar suporte à solução do problema; a Etapa 3, consiste em desenvolver um plano de ações para a solução do problema; a Etapa 4, o plano de ação deve ser colocado em prática; a Etapa 5 consiste em monitorar as ações implementadas para saber se os resultados encontrados estão de acordo com o que se esperava; a Etapa 6 serve para a avaliação do efeito das ações. Caso as ações implementadas tenham sucesso total e o problema tenha sido resolvido, é possível passar diretamente para a Etapa 8. Caso contrário, ações corretivas deverão ser implementadas na Etapa 7.

A Etapa 7 deverá ser implementada caso o plano de ações necessite de ajustes. Isso deverá ocorrer enquanto os resultados obtidos não forem satisfatórios; e a Etapa 8 é a etapa conclusiva. Nesse ponto, o problema deverá estar resolvido e os objetivos da pesquisa atingidos com sucesso.

Como metodologia para a análise, os dados foram organizados em subsistemas de informações, categorizados e armazenados em base de dados dinâmicos. A interpretação dos dados obtidos foi realizada considerando o referencial teórico de base.

O Comitê de Ética da Universidade aprovou o projeto e a coleta de dados junto aos sujeitos participantes. Foi assegurado ao participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que ele não seria prejudicado pela não participação. Foi informado que os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes foi assegurado pela codificação sua codificação (A1, A2, A3...).

Por outro lado, os benefícios esperados com a participação dos sujeitos, mesmo que não diretamente são: proposta de gamificação



de disciplinas de curso de formação de professores, observando dois elementos significativos: (1) desenvolvimento de novas metodologias de ensino, e (2) análise das potencialidades da gamificação para a aprendizagem no combate a evasão.

Para a seleção dos participantes, os critérios de inclusão foram: aluno devidamente matriculado na disciplina dos cursos de licenciatura em Matemática e Química, residir no Município da universidade e estar em sua primeira graduação. Os critérios de exclusão foram: não estar no último trimestre da gestação e não ser oriundo de cursos em que já evadiu.

Já os critérios para suspender e/ou encerrar a pesquisa foram: a pesquisa seria imediatamente suspensa ao se perceber algum risco ou danos à saúde do participante. Do mesmo modo, tão logo constatada a superioridade de um método em estudo sobre outro, o projeto deveria ser suspenso, oferecendo-se a todos os sujeitos os benefícios do melhor regime.



4. Gamificação da disciplina

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida como experiência de gamificação de uma disciplina piloto na modalidade presencial, com 30 alunos participantes, matriculados em dois cursos da universidade (Matemática e Química). A disciplina foi ofertada para os dois cursos numa mesma turma/sala. Dois alunos não cursaram a disciplina, sendo assim, o corpo de alunos participantes da disciplina foi de 28 participantes.

O objetivo do desenvolvimento desta experiência piloto visou analisar os efeitos da estratégia de gamificação em uma disciplina dos cursos de licenciatura, para avaliação da estratégia e sua implantação posterior na mesma disciplina no curso, sendo que na modalidade EaD. A relação desta disciplina ministrada nos cursos presenciais com a disciplina no curso EaD está no fato de que, historicamente, os

alunos destes cursos presenciais são avessos às disciplinas pedagógicas, registrando-se um índice de ausências nas aulas, como também no não cumprimento da disciplina, categorizando-se como evasão.

Para o desenvolvimento da disciplina foi realizado um planejamento, utilizando-se da narrativa do filme *Back to the Future* (De Volta Para O Futuro) de 1985, dirigido por Robert Zemeckis, escrito por Zemeckis e Bob Gale e estrelado por Michael J. Fox, Christopher Lloyd, Lea Thompson, Crispin Glover e Thomas F. Wilson. O filme conta a história de um adolescente que volta no tempo. Na sequência do filme, o ator principal também viaja no tempo para o futuro.

A partir desta narrativa, a disciplina foi planejada trazendo elementos dos jogos digitais. O desenvolvimento da narrativa, a partir do filme, foi subdividido em três trilhas de aprendizagem, remetendo aos tempos passado, presente e futuro. Cada trilha contém 3 desafios que deveriam ser vencidos pelos alunos. A trilha 1 tratava do tema Planejamento, a trilha 2 tratava do tema Currículo e a trilha 3 tratava do tema Avaliação da Aprendizagem.

Num primeiro momento, a estratégia gamificada foi apresentada e explicada aos alunos e foi indicado que eles estariam subdivididos em grupos de três alunos. Cada grupo deveria escolher uma trilha e a cada dia de aula os alunos deveriam escolher qual o desafio que iriam buscar alcançar, tendo como regra geral que escolhido um recurso, não era possível repeti-lo em mais nenhum desafio, em nenhuma das trilhas. No Quadro 1, apresenta-se um resumo dos recursos e desafios que foram apresentados para os alunos.

Como regra de pontuação para o desenvolvimento dos desafios, 100% da pontuação seria conquistada se o desafio fosse realizado no período da aula; 70% da pontuação do desafio seria obtida se ele fosse desenvolvido em 72 horas. Com este sistema de pontuação, foi criado um sistema de feedback, com um ranking, possibilitando que cada trio visualizasse seu status.



Quadro 1. Recursos e Desafios da disciplina

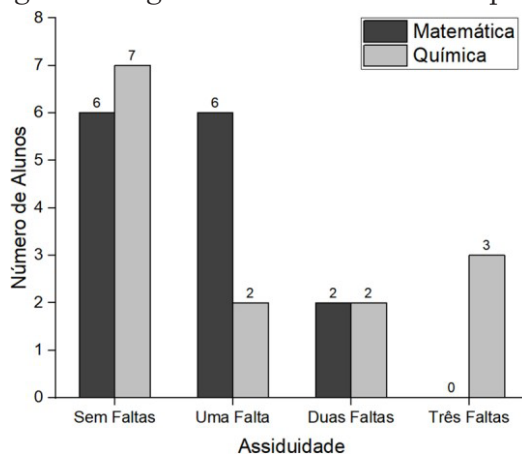
Recurso	Desafio
Cartografia Cognitiva	Com base na leitura dos textos indicados, elabore um mapa conceitual ou um mapa mental, apresentando os principais conceitos dos textos. Regra: o mapa conceitual deve ter, ao menos, 30 balões de conceito Sugestão: usar o aplicativo https://cmapcloud.ihmc.us/
Plano de Aula	Escolha um assunto de Matemática ou Biologia, de qualquer série do Ensino Médio. Regra: a metodologia da aula deve transparecer a Teoria Pós-Crítica do Currículo. Após a elaboração do Plano de Aula, salve como PDF e faça o upload para o ambiente de seu trio.
Vídeo	A partir das leituras realizadas, escolha um tema de uma das TRILHAS e grave um vídeo de 3 a 5 minutos sobre o tema. Usem a criatividade. Regra: O vídeo deve ser disponibilizado no youtube e depois deve-se indicar seu link no ambiente de seu trio.
Game	Este desafio indica que o trio deve: 1) selecionar 3 games de sua área (matemática ou química) 2) elaborar um plano de aula para a incorporação de um dos games como parte da aula 3) deixar claro como os alunos serão avaliados a partir do uso do game Jogo analógico Este desafio indica que se deve criar ou adaptar um jogo analógico com um tema de uma das trilhas da disciplina. O jogo elaborado/criado deve ter como “pano de fundo” algum dos temas.
História em Quadrinhos (HQ)	Para o HQ, são duas atividades. Atividade 1 - Elaborar o Roteiro da História em Quadrinho e disponibilizar no ambiente do trio. O tema da HQ deve ser um dos temas dos textos disponibilizados pela disciplina.
Rubricas de avaliação	Este desafio consiste em criar um quadro (pode ser feito utilizando qualquer processador de texto) com rubricas de avaliação. O tema das rubricas deve ser um dos temas disponibilizados no ambiente virtual.

Fonte: autoria própria (2020).



Todo o material foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem da universidade, como também foram criados espaços para o registro das atividades desenvolvidas em cada desafio. Esta proposta de registro compreende a avaliação numa perspectiva de portfólio.

Figura 2: Registro de ausências na disciplina

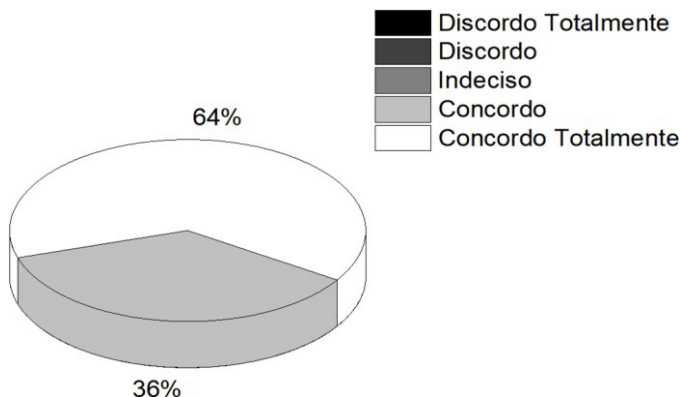


Fonte: autoria própria (2020).

No início de cada aula, o professor-pesquisador conduziu uma roda de conversa e questionou sobre as experiências de leitura e de aprendizado realizadas na aula anterior, como também durante a semana. Os alunos foram enfáticos ao registrarem que estão aprendendo de forma dinâmica e contextualizada, ao se aproveitarem de recursos das TD para o desenvolvimento dos desafios, já a vislumbrar como poderão inserir tais estratégias quando forem professores.

Em relação à assiduidade dos alunos, na análise do registro de presença realizado quando transcorridos 2/3 (dois terços) das aulas (16 aulas), o índice de ausências foi considerado baixo (Figura 2).

Figura 3: Relação disciplina e motivação



Fonte: autoria própria (2020).



Para análise do impacto da estratégia gamificada em relação à evasão, foi utilizado um questionário online, elaborado com questões objetivas e subjetivas, sendo respondido por 25 dos alunos matriculados. Quando questionados se a metodologia implementada nas aulas motivou a não faltar às aulas ou evadir da disciplina, observa-se que a totalidade dos alunos compreendeu que a metodologia da disciplina foi significativa para a motivação de cada um na continuidade das aulas (Figura 3).

Quando questionados de que forma a disciplina contribuiu para ficarem motivados para estudar, registramos que os alunos também atribuem à metodologia da disciplina as razões para a motivação:

A metodologia de desafios, faz com que tenhamos ânimo para concluir todas as trilhas (E1).

O professor trouxe uma visão inovadora no momento para mim, mostrou que é possível sim trazer uma forma de ensinar diferente e eficaz (E3).

Por ser uma disciplina pedagógica diferente das mais exatas como cálculo foi bom, vimos coisas novas e algumas atividades criativas” (E4). Sua metodologia ativa e prática (E9).

A competição para estar sempre em boa colocação no ranking da turma bem como a dinâmica dos desafios, os quais são bem interessantes e, de fato, desafiadores” (E14).

Com esse novo olhar para a aplicação da docência dentro de sala, ficamos instigados a ser sempre melhores, realizar e aprender mais ‘novidades’ (E18).

Na resposta do aluno E15, observa-se sua compreensão de como o item da escolha dos desafios foi significativo para a motivação:



A forma como nos deixam escolher o que queremos fazer, mas sempre relacionado ao tema da aula, é algo bastante interessante. Por que você escolhe o que mais se encaixa na sua realidade e não faz nada apenas por obrigação, você faz com gosto (E15).



Na resposta do aluno E21, destaca-se a relação que faz com a proposta da disciplina que tradicionalmente é de cunho teórico, mas que, com a experiência gamificada, ultrapassou esta perspectiva, tornando-se também uma disciplina prática. A resposta do aluno E13 também indica como a proposta gamificada foi melhor compreendida pelos alunos.

Justamente através da metodologia, já que essa disciplina é bastante teórica, ficar lendo textos e realizando provas o tempo inteiro não é muito motivador. Logo, pelas dinâmicas feitas em sala usando os próprios textos, e até mesmo as brincadeiras com o kahoot fez com que a motivação fosse lá para o alto” (E21).

De várias formas, por meio dos textos, das aulas

explicadas pelo professor, os desafios, a criatividade dos desafios, da didática do professor, acabou tornando a aprendizagem da matéria mais leve e amável (E13).

Observa-se que a mudança para uma metodologia que oportuniza maior autonomia, compreende-se a relevância do papel do professor como aquele que elabora e conduz a estratégia gamificada.

Conclusão

A presente pesquisa se insere no campo do planejamento e execução de projetos educacionais pautados na implementação das tecnologias digitais e teve como objetivo desenvolver situações de aprendizagem, utilizando o conceito de gamificação, na perspectiva da configuração de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais, bem como compreender a contribuição desse conceito para a aprendizagem em cursos de nível superior de formação de professores a distância e sua contribuição no combate à evasão.

Na análise dos dados coletados, observa-se que os alunos compreendem a necessidade de uma nova postura diante da sala de aula, exigindo-se uma participação mais concreta, a vencer os desafios da gamificação. Observa-se também que compreenderam que o contexto da aprendizagem não se limita ao espaço físico da sala de aula, apropriando-se de espaços outros, incluindo o virtual, para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem.

No desenvolvimento do planejamento, observa-se que a utilização da narrativa e de outros elementos dos jogos digitais foi significativo na experiência de desenvolver a gamificação. O fato de a narrativa partir de um filme conhecido pela maioria dos alunos favoreceu o engajamento, ao promover a familiaridade com o contexto que o filme indica e que foi incorporada na estratégia gamificada.

Depois de apresentados os resultados, pode-se concluir que na disciplina em questão verificou-se que o desenvolvimento



da gamificação é elemento significativo de combate à evasão, ao se observar que não houve nenhuma desistência da disciplina. Ao contrário, foi registrado que 75% dos alunos já estão em sala lendo os materiais de base, antes do horário da aula.

A realização da disciplina gamificada com a turma piloto apresentou dados significativos para o planejamento da gamificação em cursos a distância, visando combater a evasão. Espera-se que o desenvolvimento da disciplina com a turma do curso a distância possa lograr também de tais resultados.

Referências



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da Ufal/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465–504, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRAGA, Marta Cristina Goulart; OBREGON, Rosane de Fatima Antunes. Gamificação: Estratégia para processos de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 2015, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís Disponível em: http://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID233_Braga-Obregon.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DETERDING, Sebastian. **Meaningful Play, Getting Gamification Right**. 2011. Disponível em: <https://youtu.be/7ZGCPap7GkY>. Acesso em: 4 mar. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão.Org**, Recife, v. 3, n. 2, p. 80–89, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573>. Acesso em: 27 mar. 2020.

KAPP, Karl M. **The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. Hoboken, NJ: Pfeiffer, 2012.

LEE, Haksu; DOH, Young Yim. A Study on the Relationship between Educational Achievement and Emotional Engagement in a Gameful Interface for Video Lecture Systems. *In*: 2012 INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON UBIQUITOUS VIRTUAL REALITY, 2012, Daejeon, Korea. **Anais eletrônicos** [...]. Daejeon, Korea: IEEE, 2012. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/document/6296804/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010.

MCKAY, Judy; MARSHALL, Peter. The dual imperatives of action research. **Information Technology & People**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 46–59, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09593840110384771/full/html>. Acesso em: 4 mar. 2020.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Gamificação na educação, cunhando um conceito. *In*: FOFONCA, Eduardo; BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Villardel. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação**



básica e da educação superior. Vol. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p. 76-87.

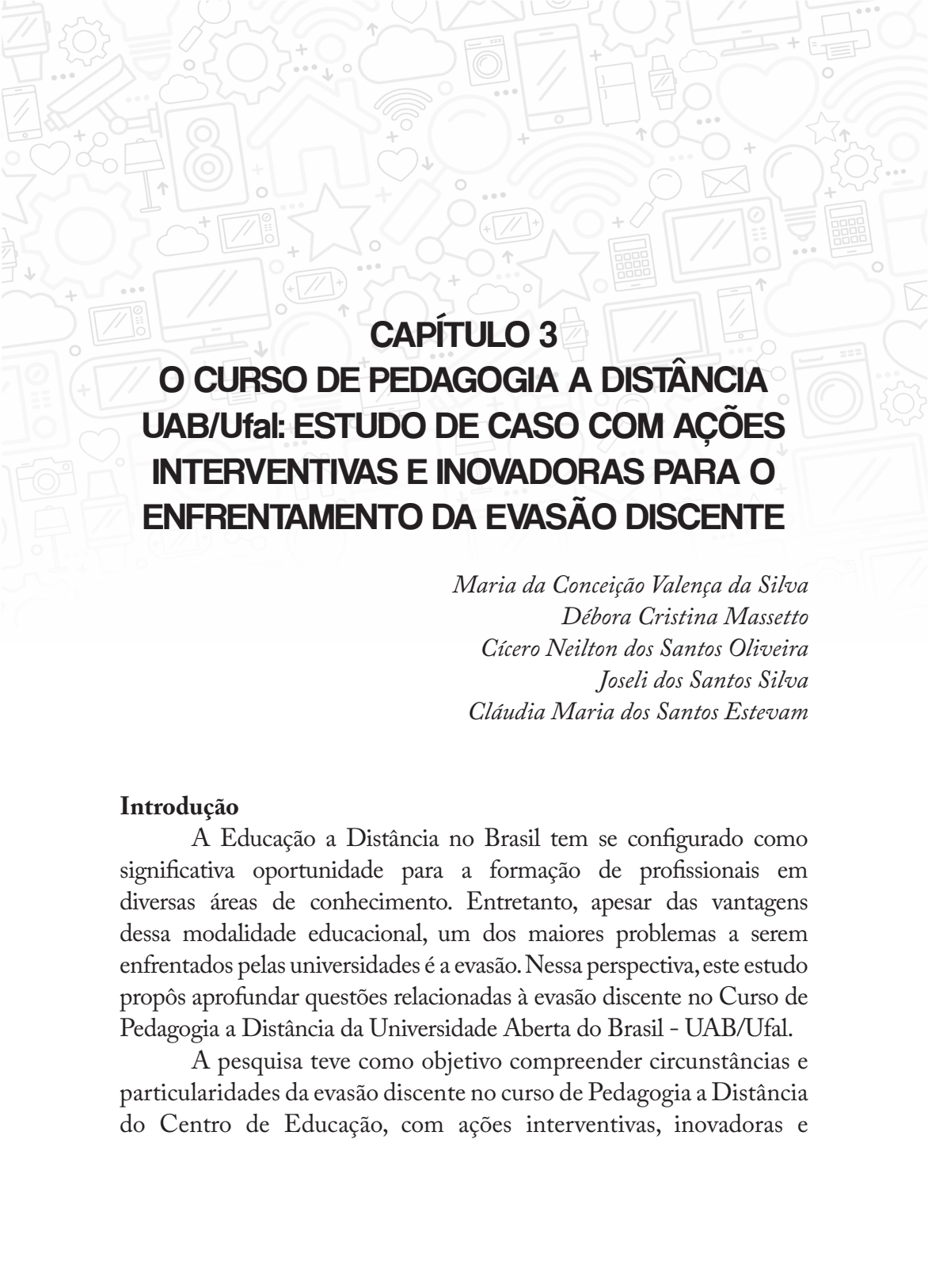
PRENSKY, Marc. **Aprendizagem basEaDa em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em contexto de hibridismo e multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**, [s. l.], v. 5, p. 26-49, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Hibridismo, Multimodalidade e Nomadismo: codeterminação e coexistência para uma Educação em contexto de ubiquidade. *In: Educação a distância, qualidade e convergências*: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 1-24.

SOLOMON, Gwen; SCHRUM, Lynne. **Web 2.0: new tools, new schools**. Washington: ISTE, 2007.





CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA UAB/Ufal: ESTUDO DE CASO COM AÇÕES INTERVENTIVAS E INOVADORAS PARA O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO DISCENTE

Maria da Conceição Valença da Silva

Débora Cristina Massetto

Cícero Neilton dos Santos Oliveira

Joseli dos Santos Silva

Cláudia Maria dos Santos Estevam

Introdução

A Educação a Distância no Brasil tem se configurado como significativa oportunidade para a formação de profissionais em diversas áreas de conhecimento. Entretanto, apesar das vantagens dessa modalidade educacional, um dos maiores problemas a serem enfrentados pelas universidades é a evasão. Nessa perspectiva, este estudo propôs aprofundar questões relacionadas à evasão discente no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB/Ufal.

A pesquisa teve como objetivo compreender circunstâncias e particularidades da evasão discente no curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, com ações interventivas, inovadoras e

proposições que contribuam para a redução desse processo no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB/Ufal.

O estudo/investigação contou com a parceria da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED) e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEP), bem como com a colaboração do Centro de Educação (Cedu) e do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e para a aquisição de material de consumo contamos com a execução financeira da Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (Fundepes).

O trabalho está organizado da seguinte forma: discussões iniciais sobre a Educação Superior a Distância, contextualizando o Sistema UAB, a Ufal e o Curso de Licenciatura em Pedagogia (EaD); divulgação dos caminhos metodológicos da pesquisa, por meio dos instrumentos de coleta de dados e das categorias de análise; discussão a respeito dos fatores relacionados à evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal; descrição e análises sobre as ações interventivas como contributo para o enfrentamento da evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal; as evidências da pesquisa, com reflexões sobre para onde apontam os resultados; finalizando com as considerações da pesquisa e as referências bibliográficas.



2. Educação Superior a Distância: reflexões preliminares

A educação superior a distância tem se destacado no âmbito da educação brasileira, sobretudo, pelo grande alcance da população estudantil. Tal crescimento ocorre, dentre outros aspectos, devido a Educação a Distância (EaD) ser mais flexível que os modelos tradicionais de educação, possibilitando melhorias na qualidade do processo educativo (NEVES, 2006). Para Belloni (2009), significa

fundamentalmente rever e tornar menos estritos os requisitos de acesso ao ensino, para o discente estudar a distância.

Há mais de dez anos, o Brasil tem acompanhado o crescimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, desde 2006, tem se pautado em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de educação superior (IES); avaliação da EaD; estímulo à investigação em educação superior a distância no país e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. No que diz respeito à oferta da modalidade EaD na Ufal, ela iniciou em 1998 e a sua adesão ao Sistema UAB ocorreu em 2006. A partir de então, a EaD na Ufal entrou na ordem do dia em várias Unidades Acadêmicas da instituição. Em 2007, o Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Educação a Distância (SEED), lançou Edital para fomentar o Sistema UAB, articulando e integrando instituições federais de educação superior, municípios e estados, com o propósito de democratizar, expandir e interiorizar a oferta da educação superior pública, gratuitamente, no país.

Embora tenha se evidenciado o crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância, tanto em nível nacional, quanto estadual, no caso específico da UAB/Ufal, a evasão vem ocorrendo em alguns cursos, dentre eles, o de Pedagogia, conforme registros do Sistema Acadêmico (SIE WEB) da Ufal.

Cabe destacar que algumas pesquisas têm sido realizadas na Ufal com o propósito de evidenciar fatores promotores da evasão, tanto em cursos de graduação, quanto de pós-graduação, a exemplo do estudo de Pimentel e Lima (2018), que apontaram algumas causas da evasão, como, por exemplo: tempo insuficiente dos estudantes para realização das atividades do curso; falta de familiaridade com a EaD e as Tecnologias de Informação e Comunicação; deficiência de assessoramento dos tutores.



Especificamente, no caso do curso de Pedagogia a Distância UAB/Ufal, há a necessidade de aprofundamento acerca da evasão discente, o que reforça a pertinência de realização desta pesquisa; sobretudo, pela oportunidade de enfrentamento da redução da evasão discente, além dos contributos que esta investigação poderá dispor para a comunidade acadêmica dos mais variados cursos e polos UAB/Ufal, tanto no âmbito do ensino quanto no da pesquisa e da extensão.

Com efeito, diante do cenário de evasão no curso de Pedagogia a distância UAB/Ufal, urge uma atenção especial por parte dos segmentos institucionais, com efetiva participação de pesquisadores e demais sujeitos comprometidos com a educação a distância, no sentido de realizarem pesquisas que evidenciem possíveis fatores que provocam a evasão discente no referido curso.



3. Metodologia

A abordagem metodológica desta investigação estabeleceu a necessária sintonia com os seus objetivos, caracterizada como estudo de caso, respaldada pelos contributos de André (2013, p. 98) quando ratifica que é “necessário realizar o estudo, tendo em conta o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem”².

A pesquisa foi realizada em duas etapas que se complementam: uma investigação para diagnóstico e exame de fatores relacionados à evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal; e outra com a realização de ações interventivas e inovadoras *on-line* junto aos tutores presenciais, tutores virtuais, docentes e estudantes do curso de Pedagogia UAB/Ufal, consideradas as necessidades e sugestões por eles/elas anunciadas.

O *lôcus* da pesquisa foi constituído pelos Polos UAB/Ufal dos municípios alagoanos de Maceió, Olho d’Água das Flores e Matriz

2 O projeto de pesquisa foi aprovado junto ao Comitê de Ética/Ufal (CAAE: 30688819.8.0000.5013 - Número do Parecer: 4.069.828).

de Camaragibe. Os sujeitos interlocutores da investigação foram: os evadidos do referido curso no período de 2013.1 a 2019.1, os estudantes do fluxo padrão do curso de Pedagogia matriculados nos Polos supracitados no semestre letivo 2019.2 (semestre de início dos estudos), os gestores (Coordenador da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - Cied, coordenadora do curso de Pedagogia a Distância e os coordenadores dos Polos UAB/Ufal), os tutores presenciais e virtuais e os docentes atuantes no marco temporal estabelecido para o estudo³.

Quadro 1: Interlocutores da investigação

Segmento	Convidados	Participantes da pesquisa
Estudantes evadidos (2013.1-2019.1)	224	30
Estudantes matriculados (Fluxo padrão)	106	71
Docentes	41	30
Tutores virtuais	69	10
Tutores presenciais	21	10
Coordenadores	5	5
TOTAL	466	156

Fonte: Dados da pesquisa (2019/2020)

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram realizados: seminário no Polo Maceió para apresentação do projeto da pesquisa e, em virtude da indisponibilidade de transporte da Ufal para locomoção dos pesquisadores para os demais polos UAB/Ufal,

³ O marco temporal de 2013.1 a 2019.1 foi definido pela equipe de pesquisa por corresponder a um período completo para integralização do curso.

a apresentação aconteceu por e-mail. Para registros da investigação e comunicação entre os componentes da equipe de pesquisa foram criados um e-mail institucional e um Ambiente Virtual na Plataforma Moodle. Também foram realizados: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário on-line junto aos evadidos do curso de Pedagogia a distância, tutores presenciais e virtuais, docentes e discentes participantes da investigação, e entrevista com os coordenadores: do curso de Pedagogia, dos Polos e da Cied.

No questionário enviado aos segmentos, com exceção dos coordenadores, além das questões para identificação do perfil dos participantes, foram feitas duas perguntas abertas, a saber: a) Para você, quais os principais fatores que provocaram (ou podem provocar) a sua evasão no curso de Pedagogia UAB/Ufal? Pode comentar?; b) Como contribuição, apresente sugestões para diminuir a evasão no curso de Pedagogia UAB/Ufal.

Já no segmento das coordenações vinculadas a EaD/UAB/Ufal, participaram os seguintes coordenadores: a coordenadora do curso de Pedagogia, o coordenador de cada um dos polos com oferta de curso em 2019.2 e o coordenador da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - CIED. Para este perfil, a coleta de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada, contando com cinco questões, três objetivas para identificação da atuação profissional e duas abertas, sendo: uma questão para indicação de possíveis fatores que provocam a evasão na Pedagogia e a outra para sugestões como contribuições para a redução dessa evasão.

Com o advento da Pandemia do Covid-19 e consequente suspensão das atividades acadêmicas presenciais na Ufal, as ações previstas, inclusive, as reuniões semanais da equipe de pesquisa foram planejadas e realizadas apenas por meio de tecnologias virtuais, pela Plataforma RNP/Ufal.

A análise das informações coletadas ocorreu com base na perspectiva de Chizzotti (2011) ao considerar que as pesquisas



qualitativas buscam interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem aquilo que falam e fazem. As análises consideraram as contribuições de Bogdan e Biklen (2009), sobretudo, por se tratar de um estudo de caso, uma vez que para estes autores os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto.

A codificação dos participantes da investigação, tanto para os que responderam ao questionário, quanto para os que participaram da entrevista, foi da seguinte forma: para codificação das falas dos coordenadores foi utilizada a letra C, maiúscula, seguida de um numeral (Ex.: C1), de acordo com a sequência de realização da entrevista. Da mesma forma para os respondentes do questionário, identificados de acordo com o segmento, por exemplo: tutor 1 - T1, para os docentes - D1, para os estudantes - E1, para os evadidos - Ev1. Já para codificação dos registros das falas nas avaliações das ações formativas, foi acrescida a letra A, vejamos: AT1 (avaliação do tutor número 1), da mesma forma para os docentes - AD1 e para os estudantes - AE1.

Na segunda etapa da pesquisa, em sintonia com a primeira, foram realizadas ações interventivas inovadoras on-line tomando como fontes principais as informações e sugestões apresentadas pelos interlocutores da investigação em resposta ao questionário e à entrevista. Assim, foram realizadas três iniciativas formativas, sendo: uma ação formativa com tutores (com três encontros), uma ação formativa integrada com tutores e docentes (com dois encontros) e uma terceira ação formativa com estudantes do curso de Pedagogia UAB/Ufal (com dois encontros).

A escolha do conteúdo das ações interventivas foi orientada pelas indicações derivadas das necessidades e sugestões apresentadas pelos interlocutores participantes da investigação, como alternativas/possibilidades para o enfrentamento e minimização da evasão discente no curso de Pedagogia a Distância⁴.

⁴ As atividades propostas no projeto de pesquisa foram realizadas com as devidas



4. Fatores relacionados à evasão discente no curso de Pedagogia UAB/UFal

Os processos que apoiam a formação docente, atualmente, destacam-se por serem oferecidos por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando reflexões a respeito das transformações tecnológicas, com o estabelecimento de novos ritmos e características ao processo de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2003).

De acordo com a referida autora, essas mudanças ocorrem de maneira veloz e apresentam a aprendizagem num caráter permanente, mas também indicam que é preciso investigar sobre a intensificação do acesso a novas informações e sobre como ocorre a construção do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais. Adicionalmente, as discussões também se dedicam a entender a alteração da orientação na prática do professor nesse cenário virtual e a investigar os fatores relacionados à evasão discente na modalidade a distância, assim como se pretende no presente trabalho.

Já no que se refere aos fatores evidenciados na presente investigação sobre o Curso de Pedagogia, o grupo de fatores de maior frequência nas respostas dos diferentes segmentos foi: tipos e quantidade de conteúdo, atividades e recursos disponíveis no AVA.

Com efeito, apresenta-se a necessidade de considerar o perfil do estudante da EaD, que administra o curso concomitantemente a outras responsabilidades pessoais e profissionais e dedica-se ao curso em uma tentativa de conseguir gerir todas as atividades que fazem parte de seu contexto, o que, de acordo com Mill (2018), pode tornar o processo de aprendizado mais complexo comparado aos estudantes do ensino presencial. O autor ainda ressalta que é preciso, para além do perfil, considerar as formas de estudar, suas características e estratégias de organização dos estudos.

adequações, consideradas as circunstâncias do cenário da Pandemia do Covid-19 e do isolamento físico, sem prejuízos para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.



Além da quantidade excessiva de conteúdos e atividades relatadas, as respostas também indicaram que é preciso refletir sobre a utilização das ferramentas disponíveis no AVA e as metodologias escolhidas pelos docentes em suas práticas pedagógicas na modalidade virtual. Assim, compreende-se que a aprendizagem, para além do acesso a diferentes materiais didáticos disponíveis no AVA, como indicaram os sujeitos, deve acontecer de forma colaborativa e processual, em que a comunicação e a experiência são agentes importantes no processo (CARLOS *et al*, 2006).

Com isso, para a EaD compete, por um lado, a necessidade da prática da personalização dos caminhos de aprendizagem de cada estudante, conhecendo ritmos e estilos, ao mesmo tempo que é preciso que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva em rede, abertamente, integrado e colaborativo (KENSKI, 2015). Belloni (2005, p. 26) sugere, diante desse cenário, que se faz importante mediatizar, o que significa “conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino e aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma”. A autora complementa afirmando que isso inclui diferentes etapas que perpassam a seleção e elaboração de conteúdos, o desenvolvimento de metodologias de ensino que considerem os estudantes protagonistas, bem como a produção de materiais e a implementação de estratégias didáticas pelos docentes, que são convidados a assumirem novas e diferenciadas funções. Para tanto, os professores precisam construir conhecimentos profissionais que possibilitem, não somente conhecer novas metodologias, como terem condições - o que inclui a disponibilização de recursos tecnológicos, apoio institucional, saberes - para a sua incorporação.

Em continuidade, o segundo grupo de fatores apontado pelos participantes da pesquisa refere-se ao **papel do professor e do tutor virtual na EaD**. Os sujeitos da pesquisa indicam os seguintes



elementos: há pouca ou ineficiente interação entre docentes e/ou tutores com os estudantes; o AVA não é suficiente para a comunicação entre os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem; falta, atraso ou outro tipo de *feedback* disponibilizado nas atividades; ausência de compromisso do professor e/ou tutor (pouco acesso ao AVA; pouca motivação e atenção junto ao estudante); práticas do ensino presencial que são transferidas para a EaD, que indicam que não há um modelo pedagógico construído e pensado para esse último tipo de ensino; pouca experiência docente no uso de mídias digitais.

Sobre esse aspecto, sete tutoras presenciais apontam a necessidade de repensar os papéis da polidocência, especialmente, sobre quais atitudes são esperadas por esses sujeitos em um ambiente virtual de aprendizagem. Os participantes insistem na expressão “falta de comprometimento” quando se referem aos docentes e tutores atuantes no curso, o que impulsiona a seguinte reflexão: o que, de fato, é estar comprometido e como isso é demonstrado via AVA, em interações virtuais que se apoiam, especialmente, na linguagem escrita como forma de comunicação? Como estar presente, atento e participativo atuando em um ambiente virtual (tempo e tipo de resposta; configuração da mensagem; elogios, motivação)? Refletiu-se, ao longo da formação inicial e continuada, sobre formas de atuação acolhedoras, gerindo o papel de autoridade no processo de ensino e aprendizagem - pensando nos limites e desafios da linguagem - impostos ao professor?

Os questionamentos continuam: tais sujeitos – professores e tutores, que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem – encontram condições profissionais (remuneração justa, apoio para investirem em seus processos formativos, por exemplo) que apoiam seu trabalho e que os possibilite a vivenciarem reflexões sobre seu papel e a resignificação da sua prática? Faz-se necessário pontuar que não há uma proposta de culpabilização desses sujeitos ao longo dessa



pesquisa, bem como compreende-se que é importante discutir sobre os papéis e atividades dos docentes (microcontexto) se atentando às questões - amplas, complexas (macro) - que influenciam os processos que envolvem ser professor e ensinar.

Mesmo sem a expectativa de responder às questões de forma aprofundada nesse momento, conclui-se que é preciso considerar que o AVA é constituído por meio de sua infraestrutura (comunicação síncrona e assíncrona; interface gráfica) e pelas relações afetivas, cognitivas e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009). Sobre esse último aspecto, atenta-se para o papel da afetividade, já que, de acordo com as referidas autoras, ela auxilia no raciocínio, na tomada de decisões e nos processos de aprendizagem.

A afetividade pode ser demonstrada e entendida por meio da linguagem, que se torna um componente principal na EaD a fim de controlar, mediar e compor as expressões emocionais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como os sujeitos da pesquisa apresentam a questão da falta ou do tipo do *feedback* como um fator importante da evasão, desse modo, as discussões que virão a seguir referem-se ao papel do *feedback* na formação do estudante da EaD, compreendido enquanto instrumento para a aprendizagem dos estudantes e como forma de gestão emocional do processo de ensino.

Primeiramente, define-se o *feedback*, de acordo com Abreu-e-Lima e Alves (2011), como uma mensagem que deve ser enviada ao estudante, logo após “qualquer insumo com o propósito de modelar suas percepções” (p. 192). Os autores acrescentam que, para serem formativas e possibilitar a aprendizagem, as informações enviadas devem auxiliar em futuras decisões, melhorias, revisões e novas ações do aprendiz. Sobre esse assunto, os participantes da pesquisa em todos os segmentos indicaram que é necessário um *feedback* constante por parte dos docentes e tutores, a fim de que os estudantes



se sintam atendidos e acolhidos ou, de forma prática, que observem que as atividades realizadas por eles possibilitam revisões, adequações, novas reflexões e conhecimentos a partir da correção do agente mais experiente dessa relação.

Kenski (2015) sinaliza que é preciso construir entre os estudantes o sentimento de pertencimento ao grupo, em um processo de tutoria e de mediação que incentive a busca de colaboração, diálogo entre todos os participantes e de uma aprendizagem participativa, comprometida e responsável a partir de novas competências tecnológicas.

Por outro lado, os participantes indicam que, para sentirem-se acolhidos e assistidos, para além dos papéis dos professores e tutores, é necessário engajamento e participação de outros sujeitos na gestão do curso e, de forma específica, das disciplinas, o que demonstra que a EaD se faz por meio de muitas pessoas. Assim, cada uma delas tem atividades específicas e, em conjunto, deve garantir o bom funcionamento do ensino. A partir dessa discussão, apresenta-se o terceiro grupo de fatores: **dificuldades com relação à gestão do Núcleo de EaD da Ufal e da coordenação do curso de Pedagogia**. De acordo com Mercado (2018, p. 224), os gestores pedagógicos ou coordenadores de cursos “são responsáveis pela qualidade de todos os processos educacionais relacionados ao planejamento e à oferta de um curso EaD”, sendo que, ao longo das aulas, ainda conforme o autor, devem acompanhar a atuação de professores e tutores, a aceitação dos alunos em relação aos materiais, conteúdos e, ademais, são responsáveis pela verificação das interações ocorridas no AVA e o seu funcionamento.

O aspecto da dificuldade na comunicação não só do estudante com a equipe técnica-administrativa e gestora do curso, mas entre professores, estudantes, tutores, foi evidenciado em todos os segmentos participantes desta pesquisa e, ao que parece, precisa de uma certa atenção, porque dificuldades na comunicação podem comprometer



o bom andamento do curso e do trabalho dos que dele participam ou têm vinculação. Ao longo das respostas, os participantes também indicaram dificuldades na resolução de problemas durante o semestre letivo e falta de apoio pedagógico no mesmo período ou em outros encontros presenciais.

A partir dos fatores apresentados, evidencia-se a importância de engajamento não só daqueles que participam diretamente do processo de ensino e aprendizagem, mas dos outros papéis que compõem o ensino, em suas diversas e complexas atividades pedagógicas e burocráticas. Mais uma vez, de forma crítica e reflexiva, entende-se que é preciso aprofundar as análises – talvez não caiba no limite deste texto – sobre as responsabilidades de diferentes sujeitos que participam da EaD juntamente com o debate a respeito de outras questões que estão presentes no contexto profissional de uma universidade federal comprometida com a qualidade de ensino.

Em última análise, sobre os três grupos de fatores discutidos ao longo da presente pesquisa, Laruccia (2008) apresenta uma importante contribuição sobre o sucesso da educação a distância estar ligado a uma boa definição de programas e sistemas oferecidos às pessoas envolvidas com a formação docente, aos materiais didáticos que devem ser adequados e aos meios apropriados de oferecer condições de aprendizagem via AVA e junto aos estudantes nos polos regionais, indicando um caminho para o aprofundamento das discussões sobre a evasão de estudantes de EaD.

5. Ações interventivas como contributo para o enfrentamento da evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal

Já na segunda etapa da investigação foram realizadas ações interventivas, como previstas no projeto de pesquisa. Tais ações foram subsidiadas pelas necessidades e sugestões apresentadas pelos interlocutores participantes dos diversos segmentos acadêmico-



administrativos do curso de Pedagogia e da Ufal. Na definição dos conteúdos e das atividades foram consideradas as que melhor atendessem às sugestões dos participantes e que fosse possível a sua execução, dado o cenário de pandemia e a suspensão das atividades presenciais na Ufal, e que fossem ações favoráveis à minimização da evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal, as quais apresentamos a seguir:

a) Primeira Intervenção: ação formativa com Tutores Presenciais e Virtuais

Minicurso: Webconferência - feedback formativo: reflexões sobre tutoria e recursos tecnológicos (Formação Continuada de Tutores/as realizada no período de 11 a 25 de maio de 2020, com carga horária de 10 horas e emissão de certificado). Nesta formação, além da webconferência foram encaminhadas, orientadas e acompanhadas atividades no Classroom Google sobre a elaboração de Infográfico e Avatar.

Na ação formativa com os tutores um dos principais aspectos refletidos foi sobre a necessidade de interação entre tutores e estudantes, e de como é importante a atuação do tutor no processo de aprendizagem. A esse respeito, Pimentel (2013, p. 55) destaca que “[...] a presença do tutor é importante para nortear a ação de cada um, estimular o diálogo e verificar que elementos podem ser repensados pelos integrantes no processo educacional”.

b) Segunda Intervenção: ação formativa integrada - Tutores e Docentes UAB/Ufal

Nesta ação formativa integrada participaram 11 docentes e 28 tutores (entre presenciais e virtuais) de diferentes polos UAB/Ufal. Foi registrado um número maior de tutores nesta formação, comparada à ação formativa anterior. Esta formação foi realizada em



dois encontros, nos dias 20 e 21.06, e a programação contou com uma webconferência, por meio da Plataforma RNP e com apresentações sobre - Jogos Virtuais e Google Classroom - tendo como instrutora a Prof. A Dra. Débora Cristina Massetto.

Participaram deste encontro duas convidadas: Me. Priscila Bianchi (técnica educacional da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Secretaria Geral de Educação a Distância) e a Profa. Dra. Aline Lagoeiro (docente do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - Campus Itapetininga) que fizeram uma exposição comentada de suas experiências sobre a formação inicial e continuada de professores realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem. As expositoras destacaram desafios e possibilidades inerentes à EaD a partir de experiências em duas instituições de referência, com importantes destaques compartilhados com os demais participantes presentes na sala virtual, que também puderam socializar suas experiências na Ufal.

Como apresentação final, após o segundo encontro da ação formativa foi realizada outra apresentação do diagnóstico dos possíveis fatores da evasão discente no curso de Pedagogia UAB/Ufal, como mais uma oportunidade para os interlocutores que não puderam participar anteriormente.

c) Terceira Intervenção - Ação formativa com estudantes do curso de Pedagogia UAB/Ufal

Esta ação teve a importante colaboração da equipe do Programa de Formação Continuada de Docentes (Proford), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Ufal. Aqui o registro da acolhida e total apoio da equipe do Proford para a realização das atividades interventivas.

Nesta ação formativa participaram 117 estudantes de vários Polos UAB/Ufal. Considerado um dos objetivos da pesquisa de realizar ações interventivas e inovadoras que favorecessem a



minimização da evasão discente, foram convidados os estudantes do curso de Pedagogia de todos os Polos e não só aqueles que participaram da investigação.

Os dois encontros da ação formativa com os estudantes do curso de Pedagogia UAB/Ufal aconteceram com transmissão simultânea pelo Canal ProgradUfal/*Youtube*.

6. Evidências da pesquisa: para onde apontam os resultados?

Os resultados alcançados emergiram orientados pelos objetivos propostos no projeto da pesquisa, dos quais destacamos:

- a) Realização de um diagnóstico e exame de possíveis fatores que motivam (ou podem motivar) a evasão no curso de Pedagogia UAB/Ufal, aqui evidenciados os fatores principais:
1. Dificuldades com relação aos tipos e quantidade de conteúdo, atividades e recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA/Moodle;
 2. Problemas nas relações entre estudantes, docentes e tutores virtuais;
 3. Dificuldades com relação à gestão do Núcleo de Educação a Distância do Centro de Educação da Ufal e com coordenação do curso de Pedagogia.

Para ilustrar, eis alguns registros de falas de evadidos:

Dificuldade de saber quando haveria aula. Recebia e-mails trocados informando aulas de turmas avançadas, mas não recebia e-mails da minha turma. Também o tempo de aviso, as vezes avisavam somente sexta se haveria aula, achei desorganizado, acabei perdendo matérias por falta (sic.) (EV5).



As aulas presenciais só acontecerem no sábado ou domingo. Quantidade de material para leitura e o tempo para esta leitura. Por último meus problemas de saúde (EV6).

Os registros evidenciam diferentes fatores, mas, a nosso ver, sinalizam a necessidade de melhor acompanhamento e avaliação das situações vivenciadas pelos estudantes/evadidos, para planejamento e busca de alternativas para melhoria do processo de ensino, de aprendizagem e de gestão, na perspectiva de uma possível minimização da evasão no curso de Pedagogia.

Ao longo dos doze meses de desenvolvimento da pesquisa, também foram realizadas revisões de literatura acerca da Educação a Distância e da evasão na EaD. Dentre outros aspectos, foram ressaltadas as contribuições da EaD para a formação profissional, evidenciada a necessidade de uma maior atenção para esta modalidade educacional, uma vez que, como afirmam Hermida e Bonfim (2006), há necessidade de transformações na educação brasileira para atender à demanda de pessoas que tem intensa jornada de trabalho e que precisam de alternativas para acesso ao conhecimento, e a EaD se configura como uma das alternativas;

Quanto à revisão de literatura sobre a evasão na EaD, foram registrados importantes contributos, a exemplo dos de Freitas (2016), Morosini et al (2011) que apresentam alguns fatores relacionados à evasão discente em cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância, a saber: questões financeiras e escolha do curso (expectativas e motivação para permanecer no curso); aspectos sociais (status do curso; dificuldades inerentes à atividades profissionais e pessoais); questões interpessoais (relações na EaD); desempenho acadêmico (notas, aprovação, reprovação); além de questões familiares (responsabilidades no âmbito familiar, falta de apoio para estudar);



b) Também foi elaborado um mapeamento com informações gerais de evasão dos cursos de licenciatura UAB/Ufal (2013.1 a 2019.1), a partir do sistema acadêmico da Ufal (Sie Web) com esclarecimentos acerca dos tipos e características de evasão. Integrado a esta atividade foi realizado um estudo mais detalhado sobre a evasão no curso de Pedagogia, como um dos principais objetivos desta pesquisa.

Dos dados de evasão do curso de Pedagogia, ressaltam-se 229 desligamentos de estudantes no semestre 2019.1. A partir dos relatórios gerados pelo Sie Web, foi verificada que a saída destes estudantes foi respaldada pela Resolução n.25/2005 CEPE/UFal, no que concerne aos critérios de desligamento, dentre os quais, o tempo máximo para integralização do curso (14 semestres letivos), conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ficou evidente a necessidade de mais e melhores informações/orientações para os estudantes, sobretudo, para os ingressantes, bem como ações que favoreçam a permanência dos estudantes e a integralização no curso de Pedagogia UAB/Ufal;

c) Das ações interventivas realizadas com os estudantes, tutores (presenciais e virtuais) e docentes os resultados demonstraram uma significativa satisfação por parte dos participantes, registrada no formulário de avaliação após a realização de cada ação formativa. Todas as ações foram avaliadas, consideradas, em sua maioria, como muito satisfatórias, com pontuações entre 5 e 4, numa escala de 1 a 5 (sendo 1 – insatisfatório e 5 - excelente), eis alguns registros da avaliação de tutores e docentes:

Muitas aprendizagens nestes dois dias. O primeiro com experiências fantásticas em EaD, pelas professoras Aline e Priscila. O segundo dia repleto



de novidades na área de tecnologia. Achei uma maravilhosa contribuição para professores e tutores poderem incrementar suas aulas usando as ferramentas tecnológicas (AT4)

A ação formativa apresentou vários aspectos relevantes, dentre eles destaque: propiciou conhecimentos e experiências referentes à modalidade de Educação a Distância, tendo como foco a importância das tecnologias digitais, mostrando diversas possibilidades e materiais de trabalho para melhor dinamizar a EaD e oportunizou conhecer trabalhos realizados em outras instituições públicas de ensino superior, diferentes e diversas práticas educativas que podem contribuir para melhoria das atividades EaD em nossa universidade (AD4).



d) Alguns aspectos avaliados com pontuação menor referem-se, principalmente, ao pouco tempo das ações formativas e à organização geral de algumas formações. Quanto à avaliação da ação formativa com os estudantes, eis alguns registros:

O primeiro aspecto está relacionado ao empenho de todos e aos conteúdos abordados que nos deram uma luz, de que por mais difícil que seja não podemos desistir. O segundo aspecto é em questão do EaD (sic) sobre as dúvidas e necessidades que sentimos e pudemos expor e discutir, agora esperamos ansiosamente o retorno às aulas remotas no Moodle (AE15).

Foram dois aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito à gestão emocional, à capacidade que cada pessoa tem de entender e avaliar seus próprios sentimentos. O segundo abordou a educação à distância; suas dificuldades e desafios que os alunos dessa modalidade enfrentam com as tecnologias e a aprendizagem (AE68).

As falas dos estudantes estão em sintonia com fatores relacionados à evasão, apontados quando responderam ao questionário (primeira etapa da investigação). Contudo, percebe-se que há motivação para permanência dos estudantes no curso, ao mesmo tempo, a evidência de que há dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que requerem atenção.

e) Outros resultados importantes derivados da investigação, relacionados a um dos objetivos específicos da pesquisa, foram sugestões apresentadas pelos pesquisadores para futuras ações formativas por parte dos segmentos responsáveis pela EaD na Ufal, de modo a contribuírem com a minimização da evasão, tanto no curso de Pedagogia, quanto nas demais licenciaturas UAB/Ufal. Eis algumas propostas:

- realização de plantões acadêmicos envolvendo docentes da EaD, mestrandos e doutorandos dos cursos de pós-graduação do Centro de Educação (Cedu) da Ufal para revisão e esclarecimentos de dúvidas referentes aos conteúdos disciplinares, bem como para orientação de uma melhor utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- oficinas para produção de videoaulas pelos professores; oferta de curso de formação continuada para os docentes da EaD/UAB/Ufal, numa ação articulada com a Pró-Reitoria de Graduação, por meio do Programa de Formação Docente- Proford, no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem;
- quanto à pesquisa: orientação e participação de estudantes da EaD no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); encaminhamento de estudantes da EaD para participarem de grupos de pesquisa CNPq/Ufal;



participação de estudantes da EaD em eventos científicos; incentivo aos docentes para orientarem atividades de pesquisa científica e inovação; e

- com relação à extensão: divulgação permanente de Editais de Extensão da Ufal, de modo a propiciar a participação de estudantes da EaD em projetos e cursos extensionistas; identificação de possibilidades de inserção de estudantes da EaD em projetos de extensão em andamento na Ufal.

Do que foi possível evidenciar, os resultados sinalizaram a importância de uma maior atenção tanto para os estudantes, quanto para os tutores e docentes no que diz respeito às necessidades cotidianas do processo de ensino e aprendizagem, das relações pedagógicas, também aquelas relativas aos fatores de motivação para permanência dos discentes no curso, e que sejam dadas mais orientações, avaliadas as dificuldades com o devido acompanhamento, de modo que a maioria dos estudantes consiga integralizar o curso com a qualidade educacional merecida.



Considerações finais

Na era do conhecimento, da informação, de novos ritmos e possibilidades, marcada pelos avanços tecnológicos principalmente no que se refere à comunicação, é preciso ofertar cursos na modalidade EaD com interfaces interativas que viabilizem a qualidade, com ênfase no estudante/interface, estudante/conteúdo, estudante/tutor e estudante/estudante. Sabe-se que não bastam apenas os recursos tecnológicos para garantir as interações.

É preciso que aconteçam quebras de paradigmas e mudanças na maneira de ensinar e aprender. Nesse sentido, observa-se a urgência necessidade das iniciativas de formação docente (re)planejarem seus cursos e programas a fim de oferecerem oportunidades para que os

professores construam uma base de conhecimento que contemple saberes que atendam ao contexto educacional marcado pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Os resultados obtidos por meio deste estudo nas narrativas dos sujeitos entrevistados demonstram a necessidade de repensar novas alternativas na condução da gestão do curso, estabelecer uma comunicação mais eficiente com os estudantes, docentes e tutores; promover, inicialmente, curso básico para os estudantes a fim de atender as necessidade e o enfrentamento de dificuldades para acessar e navegar no AVA institucional; oferecer apoio didático pedagógico aos docentes, desde o planejamento à avaliação, na elaboração adequada de conteúdos, atividades e postagem dos conteúdos no ambiente do curso, acrescentando ao ambiente possibilidades de comunicação síncronas e assíncronas que integrem diversas interfaces de usabilidade de estratégias para maior interação entre os docentes/tutores e que requeiram do estudante uma participação de forma ativa no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante propiciar a participação dos estudantes em diferentes programas oferecidos pela universidade aos cursos presenciais.

Assim, recomenda-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia resgate e estabilize a evasão dos estudantes a partir da promoção de planejamentos dos processos educativos, gestão e formas de introduzir conteúdos, debates e previsão de informações e recursos mínimos necessários para que os discentes possam orientar a construção de conhecimento.



Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, 22(2), 189-205, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>. Acesso em 15 maio de 2022.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados. 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. A. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto: Porto. 2009.

CARLOS, A.; JANUÁRIO, M. J.; GOMES, M.; BARRETO, N.; GRATEROL, S.; GASPAR, I. O Paradigma Interpessoal em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Anais... **II Congresso Internacional TIC e Educação**, Lisboa, Portugal. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

INEP. **Censo de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus. 2003.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, 15 (45), 423-441. 2015. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br>. Acesso em 15 de maio de 2022.



LARUCCIA, M. M. A Educação à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). **Pensamento & Realidade**, 1(11), 40-55. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade>. Acesso em 15 de maio de 2022.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In P. Behar (Ed.), **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Vol. 1, pp. 204-231. Porto Alegre: Artmed. 2009.

MERCADO, L. P. L. Equipe multidisciplinar em educação a distância. In **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Daniel Mill (org.). Campinas: Papirus, 2018.

MERCADO, L. P.L., & Bittencourt, I. M. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de Administração da Ufal/UAB. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 22 (83), 465-504. 2014.

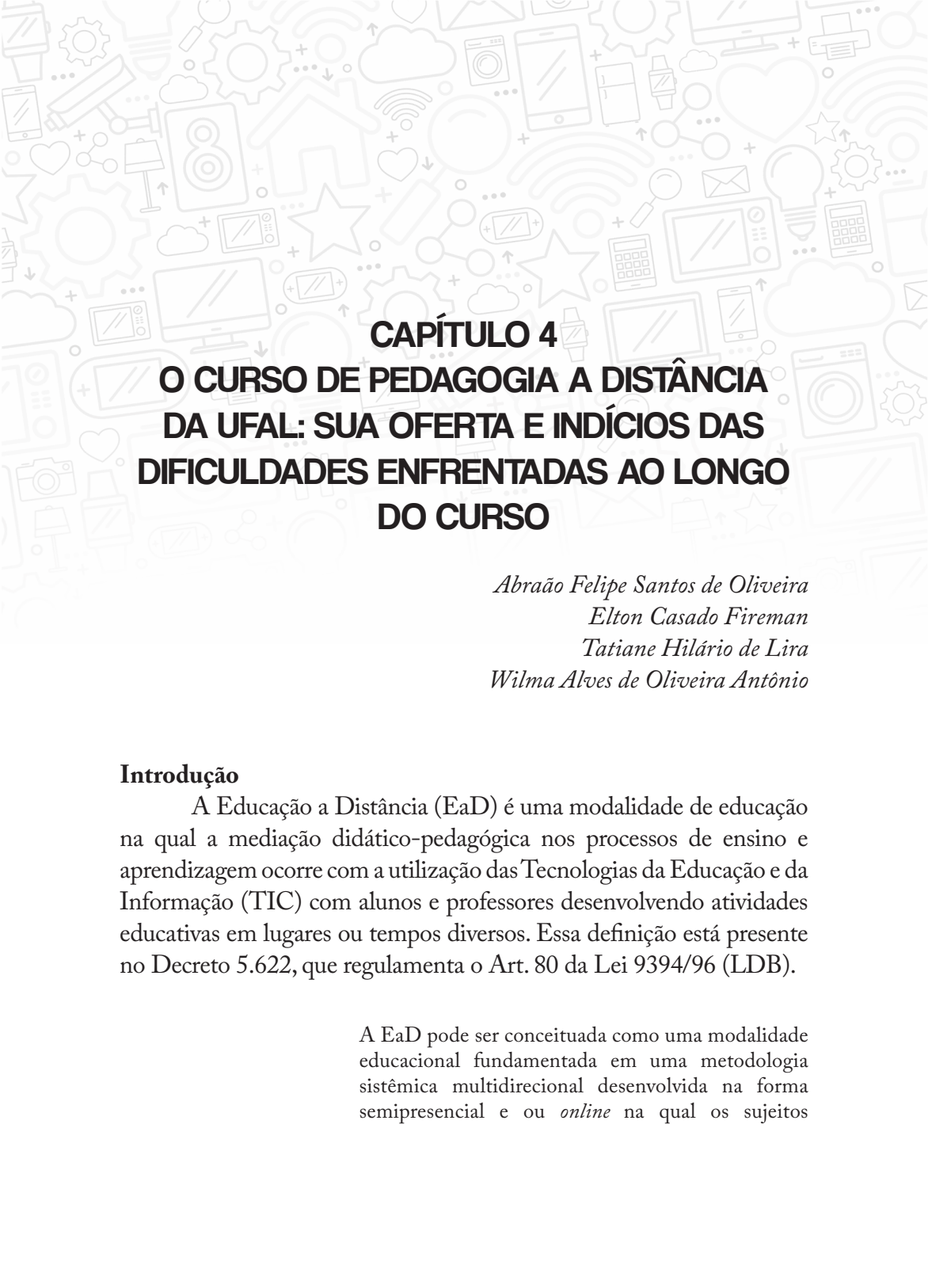
MILL, D. Estudante virtual. In **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Daniel Mill (org.). Campinas: Papirus, 2018.

NEVES, Y. P. **Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas. 2006.

PIMENTEL, F. S.C.; LIMA M. R. DE F. Evasão na EaD: o caso do curso de pós-graduação em EDHDI/Ufal. In: **Debates em Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas/Ufal, Vol. 10, nº 21, maio/agosto 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: problemas de psicología general. Madrid: A. Machado Libros. 2001.





CAPÍTULO 4

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFAL: SUA OFERTA E INDÍCIOS DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS AO LONGO DO CURSO

Abraão Felipe Santos de Oliveira

Elton Casado Fireman

Tatiane Hilário de Lira

Wilma Alves de Oliveira Antônio

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de educação na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização das Tecnologias da Educação e da Informação (TIC) com alunos e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB).

A EaD pode ser conceituada como uma modalidade educacional fundamentada em uma metodologia sistêmica multidirecional desenvolvida na forma semipresencial e ou *online* na qual os sujeitos

dessa relação, nos seus mais variados níveis de gestão, produção e ensino, buscam estabelecer uma autonomia do cibercivil através da personalização da informação e comunicação utilizando-se as TIC disponíveis à realidade de cada grupo. (SANTOS, 2009, p. 23)

Atualmente, a Educação a Distância no contexto das universidades federais está vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é um projeto que foi elaborado pelo Ministério da Educação e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação para oferta de cursos e programas de educação superior a distância, em parceria com as universidades públicas, por meio de consórcios com municípios e estados da federação.

A EaD começou a se fortalecer no Brasil a partir da década de 90, com o avanço das chamadas TIC como suporte para professores, tutores e alunos. Esta modalidade deu oportunidade para cidadãos que não poderiam estudar presencialmente, concluir sua formação sem se deslocar do seu município até a capital do estado.

Dentro deste contexto, insere-se o caso do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A Educação a Distância (EaD) tem como suporte o aparato tecnológico e da comunicação como aliado para vencer distâncias e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Nas instituições federais de ensino foi implantado o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), denominado MOODLE, no qual são colocadas as disciplinas com os conteúdos, atividades, avisos e mensagens.

Na realidade da maioria dos cursos da UAB a ferramenta do AVA que é mais escolhida e utilizada pelos professores conceptores das disciplinas é o fórum de discussão, principalmente pelas possibilidades de



interação que esta ferramenta possui, pois incentiva os alunos a resolverem os problemas buscando a solução junto a seus pares, como também em interação com o professor e o tutor. (PIMENTEL; COSTA, 2009, p. 35).

Neste artigo, buscamos apresentar o curso de Pedagogia a distância a partir do olhar de duas turmas ofertadas dentro do sistema UAB, nas turmas 2013 e 2018.2. Os sujeitos da nossa pesquisa, os ingressantes do curso, poderão ser analisados em três situações que seriam: concluintes, alunos que evadiram e cursantes.

O objetivo deste artigo é apresentar a evolução das vagas do curso de pedagogia dentro do sistema UAB, bem como, obter indícios sobre as dificuldades que são enfrentadas durante a realização do curso.



1. O contexto do curso de Pedagogia UAB/Ufal: conhecendo a instituição

O curso de Pedagogia na modalidade à educação da Universidade Federal de Alagoas teve sua implantação em 1998 no formato semipresencial, regulamentada pela Resolução nº 19/98 de 11.05.1998 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufal (Ufal, 2006).

No semipresencial as vagas foram destinadas exclusivamente para professores das Redes Municipais de Educação. A partir de 2007, o curso foi vinculado a UAB com o uso das TICs. Neste formato, 80% foram, inicialmente, professores das Redes Públicas de Ensino estadual e municipais com 20% foram destinados a demanda social. Atualmente a Pedagogia é ofertada nos polos: Maceió, Maragogi, Matriz de Camaragibe, Olho D'Água das Flores, Penedo, Santana do Ipanema e São José da Laje.

A seleção do curso de Pedagogia/EaD/UAB, ocorre por meio de Processo Seletivo específico, e as vagas foram decorrentes de articulações entre as Instituições de Ensino Superior e a CAPES e os Polos onde os cursos foram e são ofertados. A oferta de vagas não acontece de forma regular, como é o caso dos cursos presenciais que possuem um processo seletivo contínuo, no entanto, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação a distância possuem a mesma formatação dos cursos presenciais, diferenciando somente na modalidade.

Os primeiros polos a ofertar vagas na graduação em Pedagogia na modalidade EaD pela UAB na Ufal, ficam localizados nos seguintes municípios: Maceió, Santana do Ipanema, Olho d'Água das Flores e Maragogi. A partir da localização dos municípios em que os quatro polos apresentados anteriormente se encontram, consideramos que se trata de pontos estratégicos no Estado, para que de certa forma uma maior parte da população dos municípios vizinho sejam atendidas. A primeira seleção para curso de Pedagogia EaD na Ufal, foi realizada em 2007, com as respectivas vagas, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Vagas Pedagogia UAB/Ufal 2007

Polo	Instituição	Vagas		
		Demanda 1 (*)	Demanda 2 (**)	Total
Maceió	Ufal	80	20	100
Santana do Ipanema	Ufal	40	10	50
Olho d'Água das Flores	Ufal	80	20	100
Maragogi	Ufal	40	10	50

Fonte: Edital 2/2007 - Cursos de Graduação Licenciatura em Pedagogia ofertados pela Ufal - (*) Vagas destinadas aos professores da rede pública (**) Vaga destinada ao público em geral

A partir dos dados sistematizado no quadro anterior, constatamos que a oferta de vagas possui uma distribuição distinta, sendo a maior parte destinada aos professores da rede pública de ensino, enquanto uma menor quantidade de vagas é destinada a demanda geral dos candidatos, conservando a proporção 80% e 20%, respectivamente.

Esse maior número de vagas destinado aos professores da rede pública de ensino, revela uma problemática da formação desses profissionais que estão atuando nos sistemas de ensino, já que estes ainda não possuíam a graduação em pedagogia. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Modalidade a Distância (UFAL, 2006, p. 6):

Uma possível intervenção capaz de minimizar os problemas referentes à qualificação de professores, é apresentado pela própria LDB, no art. 87, parágrafo 30, Inciso III, quando afirma que o município, em parceria com IES, deverá “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”. Torna-se um desafio para o poder público, formar o professor através da educação a distância (EaD), ampliando assim as oportunidades educacionais em nível superior, e, ao mesmo tempo, garantindo que esta formação seja de boa qualidade.

Sendo assim, acreditamos que a oferta da Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância a partir de 2007, seria uma possibilidade para os professores que já atuam na rede pública de ensino que em muitos casos não teriam a possibilidade de chegar a uma IES na capital do estado para dar continuidade a sua formação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia- UAB/Ufal foi organizado em oito períodos, igualmente ao presencial diurno, no entanto está planejado para dez períodos, no SISUAB/CAPES e no



Projeto Pedagógico em função das particularidades do curso e da modalidade relacionada a carga horária (ANTONIO, 2013).

A infraestrutura dos polos, conforme o convênio feito através do sistema UAB, ficou de responsabilidade do município, devendo ter a sede do polo com salas de aulas, laboratório de informática, auditório e recursos humanos (tutores e coordenadores presenciais). As instituições de ensino superior, no caso a Ufal assumiu o apoio pedagógico, didático e recursos humanos (professores, tutores a distância e coordenadores) e a UAB por meio do Ministério da Educação, ficou responsável pelo apoio financeiro, fornecendo bolsa para os professores, coordenadores, tutores a distância e presenciais, obedecendo às exigências da Lei nº 11.273/2006.

O Núcleo de Educação a Distância/CEDU/Ufal responsáveis por ofertas anteriores ao sistema UAB, assumiu a coordenação da primeira oferta do curso de pedagogia em 2007 permanecendo até os dias atuais. A primeira disciplina ministrada foi EDUTIC objetivando aplicar os primeiros conteúdos sobre TICs, EaD e o uso do AVA/MOODLE. No segundo momento foram iniciadas às disciplinas em duplas do primeiro período. Os materiais de estudos como apostilhas iniciaram sendo material impresso até o 4º período, após esse período, passou a forma digital.

Nesta turma a interação também acontecia por uso de ligações telefônicas, tendo em vista que neste ano, algumas cidades possuíam o sinal de internet precário e caso precisasse de um contato imediato, o on-line não era tão viável, neste caso, utilizava-se o telefone fixo ou móvel (ANTONIO, 2013), tornando-se uma ferramenta de grande importância no intercâmbio entre os alunos e tutores.

[...], a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e neste o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo diferente do uso pelo estudante de um programa informático mesmo



que este lhe ofereça muitas possibilidades interativas: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e devem ser úteis e complementares para a EaD (BELLONI, 1999, p. 58).

Posteriormente, a interação passou a ser basicamente via *e-mail*, AVA/MOODLE, através de fóruns, além das redes sociais, pois o acesso à *internet* e aos meios de comunicações mais interativos são oferecidos a todos os municípios. Porém, apesar de todos os meios de comunicações é importante lembrar que o apoio dos polos é de extrema importância.



O polo é o ‘braço operacional’ das instituições de ensino superior na cidade do estudante ou na mais próxima dele [...] é crucial que o polo atenda tanto às necessidades das instituições federais de ensino superior quanto às necessidades dos estudantes, permitindo que todos os alunos tenham acesso aos meios modernos de informação e comunicação. (MOTA, 2009, p. 301).

Nos polos os alunos têm acesso a biblioteca, laboratórios de informática, assistência dos tutores presenciais e coordenadores. Vale ressaltar que nos cursos à distância, além dos conteúdos e atividades *on-line* inseridos no AVA, os alunos também têm o contato com professores e tutores em alguns momentos presenciais.

2. A procura e a oferta no curso de Pedagogia/EaD/Ufal

Buscando compreender como este processo de crescimento tem se dado no curso de Pedagogia na modalidade a distância da

UAB, ofertados pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), nesta seção, apresentamos um levantamento a partir dos editais referentes aos anos de 2007, 2010, 2013 e 2018.

Quadro 2 Comparativo do número de vagas ofertadas em 2007 e o número de inscritos por demanda.

PEDAGOGIA						
Polo	Número de vagas			Inscrições		
	D1(*)	D2(**)	TOTAL	D1(*)	D2(**)	TOTAL
Maceió	80	20	100	402	434	836
Santana do Ipanema	40	10	50	64	65	129
Olho D'água das Flores	80	20	100	125	192	317
Maragogi	40	10	50	103	75	178

Fonte: Edital n.º 2/2007, de 11 de maio de 2007 - PROGRAD/Ufal (*) vagas destinadas aos professores da rede pública (**) Vaga destinada ao público em geral

Assim, poderíamos conhecer a evolução da oferta e da procura pelo curso de pedagogia na modalidade a distância da Ufal. Para isso elaboramos os quadros apresentados a seguir, onde estão sistematizados os dados de oferta e procura em cada um dos polos onde a graduação em pedagogia foi ofertada na modalidade de EaD.

A partir dos dados apresentados anteriormente, identificamos que no ano de 2007, a oferta das vagas do curso de graduação em pedagogia à distância, foram distribuídas em quatro polos da UAB, divididos em duas demandas distintas com um total de duzentas e cinquenta vagas. Em relação a procura, houve um número significativo de inscritos em ambas as demandas, tendo a demanda 1 (D1), destinada aos professores da rede pública o total de 694 inscritos nos 4 polos e a demanda 2 (D2) com vagas ao público em geral, 766 inscritos.

Ao compararmos os dados do ano de 2007 com os do ano de 2010, percebemos algumas mudanças. Há um aumento no número de vagas que passou de cinquenta para sessenta em cada um dos polos, bem como no número de inscritos. Além disso, o polo da cidade de São José da Laje passa a ofertar a graduação na modalidade a distância.

Vejamos os dados no quadro a seguir:

Quadro 3: Comparativo do número de vagas ofertadas em 2010 e o número de inscritos por demanda.

PEDAGOGIA						
Polo	Número de vagas			Inscrições		
Maceió – Polo I	D1 (*)	D2 (**)	TOTAL	D1(*)	D2(**)	TOTAL
	50	10	60	765	351	1.116
Santana do Ipanema	50	10	60	162	132	294
Olho D'água das Flores	50	30	60	171	123	294
Maragogi	50	10	60	238	145	428
São José da Laje	50	10	60	115	66	181

Fonte: Edita nº 01/2010, de 05 de janeiro de 2010 – PROGRAD/Ufal. (*) Vagas destinadas aos professores da rede pública (**) Vaga destinada ao público em geral

Além dos aspectos apresentados anteriormente, o aumento no número de inscritos em 2007, apresenta um salto significativo em relação ao ano de 2010. Se realizarmos a comparação entre os dois anos, sem considerarmos o polo de São José da Laje, temos um total de 2.132 inscritos em 2010 contra 776 em 2007, um aumento de 174,7%.

Em relação ao crescimento da procura pela educação a distância, Luzzi (2007, p. 89) aponta que esse crescimento se deve por dois motivos. De acordo com o autor:

Podemos observar uma tendência de crescimento quantitativo desta modalidade de estudo por dois motivos principais. O primeiro deles é atender ao aumento de demanda de formação gerada pela sociedade da informação; o segundo é pode fazê-lo a baixo custo. [...] Esse crescimento tem contado com amplo apoio da UNESCO, que, desde o princípio, tem acreditado que a educação a distância poderá colaborar fortemente com os ideais de ampliação da oferta educativa, impulsionado o desenvolvimento dos países pobres que não possuem fontes de recursos para financiar a ampliação dos sistemas presenciais.



Neste sentido, acreditamos que o crescimento do número de inscritos identificado entre os anos de 2007 e 2010 se deve aos motivos apresentados por Luzzi; em especial, quando o autor afirma a necessidade de formação gerada pela sociedade da informação, que podem ser corroboradas pelas demandas existentes na oferta de vagas nos dois anos em questão. Em 2007, a demanda ofertou 100 vagas destinadas aos Professores da rede pública e em 2010 foram 60 vagas destinadas ao Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica Pública, que estão inscritos na Plataforma Freire.

Através destas demandas, percebemos que se trata de um público que já atua na educação básica, mas que ainda não possui a formação em pedagogia. Neste sentido, a EaD se apresenta como uma possibilidade para sanar a demanda de formação desses professores. No ano de 2013, diferente dos anos anteriores, a oferta de vagas aconteceu apenas em dois polos.

Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4: Comparativo do número de vagas ofertadas em 2013 e número de inscritos por demanda.

PEDAGOGIA						
Polo	NÚMERO DE VAGAS		TOTAL	INSCRITOS		
	D1 (*)	D2(**)		D1 (*)	D2(**)	TOTAL
Olho D'água das Flores	60	15	75	80	225	305
Palmeira dos Índios	60	15	75	84	162	246

Fonte: Edital n.º 03/2013, de 18 de janeiro de 2013 – PROGRAD/Ufal

(*) Vagas destinadas aos professores da rede pública (**) Vaga destinada ao público em geral

Em 2013, dos polos que vinham ofertando vagas, apenas o polo de Olho D'água das Flores disponibilizou 75 vagas. Além dele, o polo Palmeira dos Índios, que não havia oferecido vagas nos anos anteriores, ofertou também 75 vagas.

Quadro 5: Comparativo do número de vagas ofertadas em 2017 e número de inscritos por demanda.

PEDAGOGIA												
Polo	NÚMERO DE VAGAS*						INSCRITOS*					
	AM-PLA	D1	D2	D3	D4	TO-TAL	AM-PLA	D1	D2	D3	D4	TO-TAL
Matriz do Camaragibe	25	4	9	3	9	50	96	0	6	2	7	111
Maceió	35	6	12	5	12	70	418	4	42	9	27	500
Olho D'água das Flores	25	4	9	3	9	50	178	6	30	2	10	226

Fonte: Edital nº 22/2017, de 01 de agosto de 2017 – PROGRAD/Ufal

D1 – NÃO PPI - RENDA MENOR OU IGUAL A 1,5 SALÁRIO-MÍNIMO. Candidatos que:

a.1) tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; e a.2) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio).

D2 – PPI - RENDA MENOR OU IGUAL A 1,5 SALÁRIO-MÍNIMO. –

Candidatos que:

b.1) tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; b.2) autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI); e b.3) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio).

D3 – NÃO PPI - INDEPENDENTE DE RENDA. – Candidatos que:

c.1) tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. D4 – PPI - INDEPENDENTE DE RENDA. – Candidatos que:

d.1) tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; e d.2) autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI).

Constatamos através do número de inscritos para o polo Olho D'água das Flores que a procura pelo curso continuou apresentando aumento em relação a procura no ano de 2010. Em 2017, apenas três polos ofertam vagas, o município de Matriz do Camaragibe, que



não havia ofertado vagas nos anos anteriores e polos Maceió e Olho D'água das Flores de acordo com tabela acima.

Uma das maiores diferenças percebidas é quanto ao número e tipos de demandas. Diferente dos anos anteriores houve um aumento no número de demandas e a principal mudança é que nenhuma delas foi destinada aos professores da rede pública, como em 2007, ou aos candidatos inscritos na Plataforma Paulo Freire, que fazem parte do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica Pública, como em 2010 e 2013. As demandas em 2017 levam em consideração apenas a condição socioeconômica dos candidatos, se assemelhando às demandas de seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).



3. Dificuldades do curso à distância

Ao cursar um curso na Educação à Distância algumas dificuldades podem surgir como nas interações entre professores, tutores e alunos, problemas técnicos no AVA, na internet, falta de, no entendimento das atividades, no uso nas ferramentas das TICs, a família, o trabalho que acabam trazendo impedindo o aluno de continuar sua formação superior. Vale salientar, que a grande parte dos estudantes não estão acostumados com a modalidade. Oliveira et al. (2008, p. 189) advertem que “não se pode esquecer que estudar a distância ainda é um desafio para as pessoas que cresceram no paradigma da educação presencial.”

Essas dificuldades acabam desmotivando o aluno, de acordo com Antonio, Wilma (2013, p. 50), “Caso essas dificuldades se repitam constantemente, o aluno poderá perder a motivação para o curso e evadir-se por não conhecer e entender a modalidade atual.”

A modalidade EaD exige mais dos alunos do que a presencial, os estudantes do ensino à distância devem aprender regras que não são exigidas no presencial, o uso e o domínio das tecnologias são

necessários, além disso, ter habilidades no uso do AVA/MOODLE, no qual que sem apoio, o aluno acaba passando dificuldades em sua utilização. É difícil se adaptar ao mundo da Educação à Distância. García Aretio (2006, p. 162) chama atenção para essa condição do aluno universitário de EaD que chega à instituição com restrições de conhecimentos sobre a nova modalidade, “O aluno que não conhece a instituição, sua metodologia, seu nível de exigência, entre outros, acessa o centro de estudos sem perceber que a aprendizagem a distância necessita de um esforço maior”. E quando o aluno não se adapta a EaD suas regras e as suas metodologias terá mais chances de se desmotivar, pois não consegue acompanhar as disciplinas e aos prazos e, conseqüentemente, abandonando o curso a distância. De forma semelhante, em relação aos cursos presenciais,



Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos [...] não aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender e utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas. Coulon (2008, p. 32).

Diante disso é necessário que as instituições que promovem cursos de nivelamento, preocupar-se com o aluno inserido no contexto EaD, TICs e AVA, a fim de promover um maior atendimento e assistência no primeiro ano, mostrando clareza no seu funcionamento e em suas regras, pois alertam Palloff e Pratt (2004, p. 135) “a qualidade é o fator mais importante para determinar se o aluno continuará no curso até o final”, se o aluno EaD for bem informado de todas as regras e condições para a sua permanência no curso, será evitado, momentos de insegurança nos períodos iniciais do curso e não levar a possíveis evasões.

Ramble (1992) fez uma análise sobre os critérios para se entender a dificuldade que leva os alunos a evasão nos cursos à distância e concluiu que, em geral a 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, alguns alunos que decidem fazer o curso EaD, não pretendem concluir todas as atividades do curso e optam por essa modalidade por entenderem que será mais fácil de cumprir, desta forma as taxas de conclusão podem ser baixas, mas pode-se considerar também que alguns alunos desistem do curso sem ao menos iniciar e outros por sua vez, outros alunos que iniciaram, mas, desistiram no caminho, por algum motivo. Partindo deste ponto de vista, temos algumas definições de evasão segundo os autores abaixo:



Quadro 7: Definições de evasão

Autores	Definição de Evasão
UTIYAMA E BORBA (2003)	Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.
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.
ABBAD, CARVALHO E ZERBINI (2005)	Evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.

Fonte: Quadro de Definição de evasão e amplitude do conceito segundo Almeida (2008, p. 2)

Partindo de algumas dificuldades e conceitos que levam os alunos EaD a evadirem do curso, que além de ter de seguir as regras e normas da instituição escolhida, acrescenta que, após a LDB/1996

e com inserção das TICs, aparecem uma nova linguagem que não existiam anteriormente para os alunos de EaD, como: acessar, *login*, senha, AVA, *SIE WEB*, interação, postar, fórum, *internet*, *e-mail*, *site*, *link*, decorrentes da exigência do uso constante das TICs; esses termos não estavam inseridos no cotidiano do aluno de EaD, já que vêm de um ensino presencial sem o uso intensivo das tecnologias. A essa nova linguagem somam-se com as preocupações consideradas “normais no cotidiano universitário”, que são: acompanhar a matriz curricular, estudar os conteúdos, acompanhar os horários das disciplinas, calendário acadêmico, produzir artigos, apresentações em sala de aula, participação em eventos para enriquecer o currículo e construir novos conhecimentos para vida profissional, pessoal e intelectual.



4. Metodologia



Foram enviados questionários para os estudantes do curso de pedagogia a distância das turmas 2013 e 2018.1, querendo saber sobre as dificuldades enfrentadas durante a realização do curso. Nesta direção, nossa pesquisa é pesquisa qualitativa, pois envolverá a obtenção de dados descritivos através do contato direto do observador com a situação estudada. “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK. 2009, p. 37). Como abordagem metodológica, adotaremos o estudo de caso que é um tipo de pesquisa com forte cunho descritivo. Dentro dessa abordagem não pretendemos intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge.

A investigação não será meramente descritiva, mas buscaremos interrogar a situação e confrontá-la com outras já conhecidas e com as teorias existentes com o objetivo de contribuir com novas teorias e novas questões para futuras investigações. “A proposta de investigar o caso como um todo considerando a relação entre as partes que o

compõem” (GIL, 2009, p.8). As relações entre as diferentes ofertas de curso serão realizadas, com o intuito de observar aspectos de mudanças em diferentes tempos. Dentro da população de ingressantes do curso foram escolhidos aleatoriamente por amostragem, interferindo nos retornos dos contatos sejam, por e-mail realizados pela equipe. Na coleta de dados, utilizaremos questionários mistos, e além da análise documental. Os questionários que foram aplicados através da ferramenta Google Forms aos estudantes do curso seguiram as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (T.C.L.E.) e com a autorização da coordenação do curso, e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer sob 4.254.283.

Os questionários foram preparados considerando três dimensões: identificação de aspectos relacionados ao exercício da docência durante a condição de estudante, adaptação a condição de estudante universitário e a modalidade EaD. Os dados foram separados em estratos e em suas três dimensões distintas investigadas.



5. Resultados

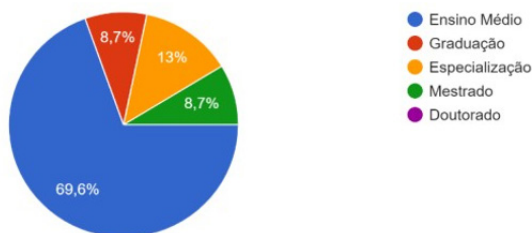
Realizamos a aplicação de questionários via *e-mail* e obtivemos poucos resultados, mas suficientes para nos trazer indícios sobre as dificuldades do curso. Com relação ao envio dos formulários, o retorno foi de 25 estudantes, mesmo que este número seja pequeno a amostra foi aleatório e determinada pelo retorno aos e-mails enviados. Destes termos a seguinte distribuição, 5 alunos desistentes, 19 alunos cursando o cursando e 1 aluno concluinte.

Estes vinte e cinco responderam dois tipos de questionários, tendo 23 respondidos ao questionário geral e 2 respondido a questionário específico sobre alunos que consideramos evadidos do curso. Considerando o questionário geral temos que as formações iniciais dos estudantes eram predominante Ensino Médio, conforme gráfico 1.

Gráfico 1: Formação inicial que possui no início do curso de pedagogia

Ajude-nos respondendo as perguntas abaixo: 3 - Antes de iniciar o Curso de Pedagogia a Distância, qual era sua formação?

23 respostas

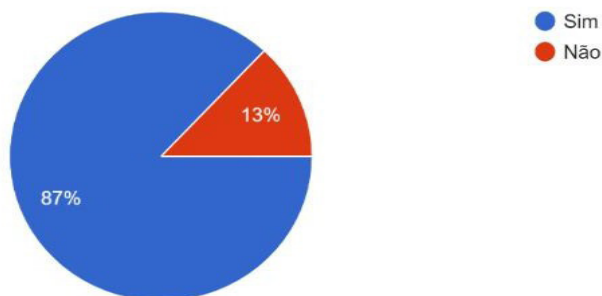


Considerando o conhecimento inicial que tinham sobre a modalidade a distância, temos que ampla maioria não conhecia a modalidade a distância (gráfico 2).

Gráfico 2: Percentual de alunos que já conheciam a modalidade EaD

Você conhecia a modalidade Educação a Distância?

23 respostas



Em relação aos polos de origem, temos a seguinte distribuição dos participantes:

Quadro 8: Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário quanto ao polo

POLO/CIDADE	NÚMERO DE ESTUDANTES	PERCENTUAL
Arapiraca	1	4,35%
Santana do Ipanema	2	8,67%
Maceió	9	39,13%
Maragogi	1	4,35%
Matriz de Camaragibe	2	8,67%
Olho D'Água das Flores	8	34,78%
TOTAL	23	100%

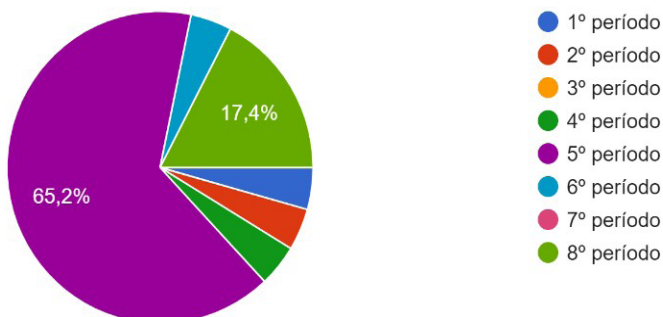


Em relação a situação que se encontram no curso no momento de preenchimento do questionário, temos a seguinte configuração:

Gráfico 3 – Período que se encontra no curso no momento da resposta do questionário

Qual o período que está cursando do Curso de Pedagogia?

23 respostas



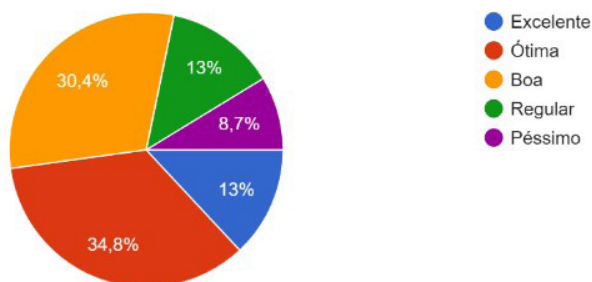
Observamos boa parte dos entrevistados localizados no quinto período (gráfico 3), seguido por 17,4% que se encontram no oitavo período. Temos estudantes espalhados nos períodos: primeiro, segundo quarto e sexto período com um total de uma representante para cada. Destes, 26% consideram que em algum semestre se afastaram no curso.

Quando olhamos em relação com as TICs, AVA e internet, observamos que os estudantes que já avançaram mais de 50% no curso, ainda tem dificuldades no uso das TICs.

Gráfico 4: Relação no uso das TICs

Atualmente, como está sua relação com as TIC/AVA/Internet?

23 respostas



Em relação as contribuições do curso para um melhor uso das TICs, 56,5% consideram que está num curso na modalidade EaD gera contribuições parcial ou nenhuma no seu uso. Na questão dificuldades encontradas no curso, com respostas induzidas, onde só podia ser marcada uma delas, se destacam as seguintes: interação com coordenadores, professores e tutores com 26,1%; notas o sistema acadêmico com 17,4%; conciliar trabalho, família e vida acadêmica com 17,4%; outras alternativas: não registradas com 17,4%; na compreensão dos textos, perguntas e mensagens postadas pelo



professor ou tutor com 13% e domínio do uso da Internet com 8,7%. Considerando interação com a equipe do curso e problemas de notas no sistema temos a representação de 43,5% das dificuldades do curso.

Não receberam menção as seguintes dificuldades: uso dos computadores, conhecimento sobre a modalidade, o AVA/MOODLE, longo período de conclusão da última etapa escolar, passar ideias na produção textual.

- 1) No que se refere as respostas observadas pelos alunos que representam evasão (evadidos e desligados) do curso, encontramos 3 neste questionário geral e mais 2 no outro questionário que era específico para alunos que evadiram. Entre os motivos de evasão observamos no grupo as seguintes categorias:
- 2) Um estudante afirma não ter conseguido conciliar trabalho, família e vida acadêmica, desistiu no primeiro período, não encontrou dificuldade alguma no uso de TIC, e sugere que o curso fosse 100% na modalidade a distância, afirma do arrependimento de ter abandonado o curso;
- 3) Afirma que sua desistência se deve a mudança de sua cidade indo para outro estado, desistiu no segundo período;
- 4) Um estudante afirma que foi expulso da universidade, deixando o curso no oitavo período, e sua maior dificuldade foi com as notas e a comunicação com os professores;
- 5) “Desistiu no quarto período de curso” traz à tona a realidade financeira para os deslocamentos para os encontros presenciais, coloca sua desistência por ausência de recursos para o transporte; quando observamos os 23 questionários enviados aos não evadidos e evadidos, com questões abertas, temos algumas categorias representadas:



ATIVIDADES E PRAZOS

Estudante 16 foi matriculada em 9 disciplinas, incluindo as reofertas, mas atualmente estou estudando e fazendo atividades de 5 disciplinas, atraso para responder as atividades, mas estou concluindo hoje geografia 2, falta duas atividades de educação infantil 1, estou terminando 4 atividades para concluir língua portuguesa 2. terminei geografia 1 e recebi nota 7. Não fiz nenhuma atividade da disciplina de fundamentos históricos da educação e da pedagogia. Queria chance de fazer nessa semana que vi entrar.

PROBLEMAS COM TECNOLOGIA

Estudante 16: Meu problema é *internet* e computador, atualmente uso computador emprestado.



PROBLEMAS DE GESTÃO ACADÊMICA

Estudante 3: Amo muito o curso EaD pela flexibilidade que ele me proporciona. Entretanto, sofro muito em tempos de notas, muitos professores demoram para lançar, há desgaste com isso.

Estudante 13: Meu problema não foi tanto com as TICs, mas sim com professores e notas que me cobraram sem eu estar devendo, por fim aproveitaram a pandemia pra me expulsar da Ufal.



DISTANCIAMENTO UNIVERSIDADE - ALUNO, TUTOR E PROFESSOR

Estudante 15: Sinto enorme falta de interação na coordenação do curso com seus discentes. A única pessoa que entra em contato e sempre nos apresenta o que está se passando na Ufal é a Ana da coordenação, ademais nada que nos leve a ter mais contato com a Ufal. Vivemos realmente virtualmente

Estudante 14: Mas atenção com os alunos de educação à distância

Estudante 10: A minha única queixa é a falta de comunicação com a coordenação do curso, em especial quando precisamos resolver questões burocráticas.

Nosso polo temos alunas e alunos bem dedicados, mas as vezes ficamos sem motivação porque não temos nenhuma oportunidade de por exemplo participar de seminário fora do nosso polo.

Através das observações das questões abertas se tem o reforço a questões como a interação entre a equipe e os estudantes, gerando o distanciamento, além do geográfico, efetivo entre a universidade e estudantes do polo. Estas dificuldades são reforçadas por questões de prazos e problemas de gestão acadêmica.

Considerações finais

Ao longo dos anos, observamos variações de polos para o curso de pedagogia a distância da Ufal. Esta mesma variação pode ser observada para o número de vagas, mesmo se mantendo um significativo número de inscritos nos processos seletivos. Tais variações podem ter sido causadas pelos editais do sistema UAB, e a estrutura de convênio entre os polos e as instituições de ensino superior. Mas tal afirmação não pode ser conclusiva.

Neste estudo, poucos foram os retornos aos questionários, mas podem indicar indícios para futuros estudos. E podemos considerar como resultado que as preocupações referentes aos desconhecimentos da modalidade e o uso tecnológico não foram encontrados indícios significativos. No entanto, o que se observa de concreto são problemas de ordem de interação entre a equipe de docentes, tutores e os estudantes, além de problemas de notas. Na nossa coleta de dados também se observa centralização em um determinado período, mas com presença de estudantes em diversos períodos ao longo do curso, indicando que vários estudantes ficam fora de turma.



Referências

ANTONIO, Wilma Alves de Oliveira. **Utilização das TIC no curso de Pedagogia da Ufal/UAB: dificuldades e superações**. 2013.118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 1996. 2. ed. atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante: A entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Ed. 3ª. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distância: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2006.

GIL, Antônio C. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídio para coleta e análise dos dados e como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A, 2009.



KENKSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas Papirus, 2007.

MACEIÓ (AL). Edital n.º 03/2013, de 18 de janeiro de 2013. Edital de Processo Seletivo Específico da Universidade Aberta do Brasil 2010. D.O. do Estado de Maceió/AL. PROGRAD/COPEVE/Ufal.
MACEIÓ (AL). EDITAL N.º 2/2007, 11 de maio de 2007. Edital de Processo Seletivo Específico da Universidade Aberta do Brasil 2007. D.O. do Estado de Maceió/AL. PROGRAD/COPEVE/Ufal

MACEIÓ (AL). Edital nº 01/2010, de 05 de janeiro de 2010. Edital de Processo Seletivo Específico da Universidade Aberta do Brasil 2010. D.O. do Estado de Maceió/AL. PROGRAD/COPEVE/Ufal

MACEIÓ (AL). Edital nº 22/2017, de 01 de agosto de 2017. Edital de Processo Seletivo Específico da Universidade Aberta do Brasil 2010. D.O. do Estado de Maceió/AL. PROGRAD/COPEVE/Ufal.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2009

MOTA, Ronaldo. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Freddric M; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009. P.2-8

OLIVEIRA, Carmem de A. P; LIMA, João G. de O; MERCADO, Luís P.L. Tutoria online no programa de formação continuada de professores em mídias na educação. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008. P. 183-226

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line: Porto Alegre: Artmed, 2004.

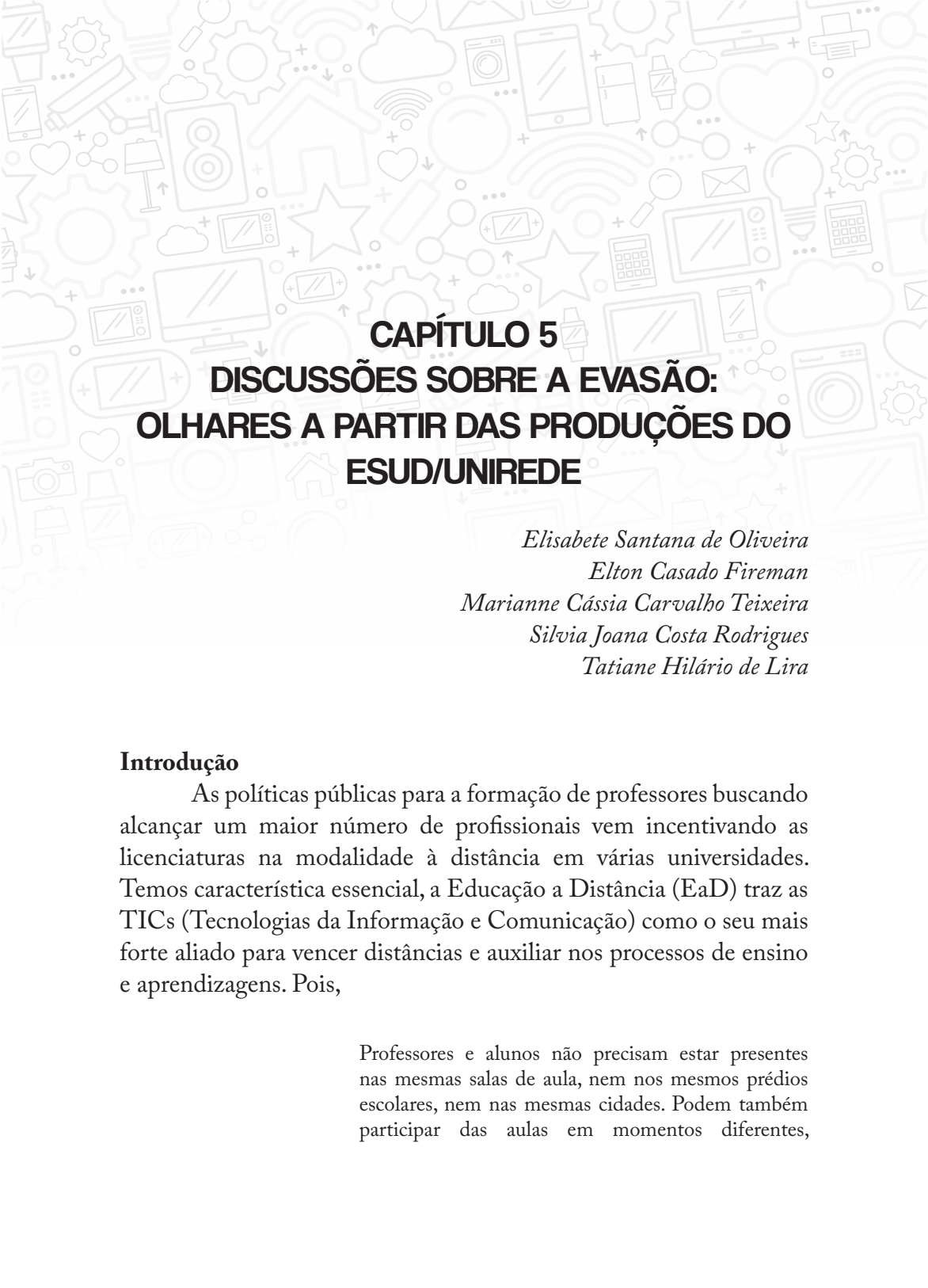


PIMENTEL, Fernando; COSTA, Cleide Jane. O Tutor e as Interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2009 p. 31- 51.

SANTOS, Cleber Nauber dos. **Do Professor ao Ciberprofessor do Ensino Superior na Educação a Distância**: algumas aproximações. Fundamentos e práticas na educação a distância / Maceió: EDUFAL, 2009 p. 17-34.

UFAL, **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Modalidade a Distância**. MACEIÓ. 2006.





CAPÍTULO 5

DISCUSSÕES SOBRE A EVASÃO: OLHARES A PARTIR DAS PRODUÇÕES DO ESUD/UNIREDE

Elisabete Santana de Oliveira

Elton Casado Fireman

Marianne Cássia Carvalho Teixeira

Silvia Joana Costa Rodrigues

Tatiane Hilário de Lira

Introdução

As políticas públicas para a formação de professores buscando alcançar um maior número de profissionais vem incentivando as licenciaturas na modalidade à distância em várias universidades. Temos característica essencial, a Educação a Distância (EaD) traz as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) como o seu mais forte aliado para vencer distâncias e auxiliar nos processos de ensino e aprendizagens. Pois,

Professores e alunos não precisam estar presentes nas mesmas salas de aula, nem nos mesmos prédios escolares, nem nas mesmas cidades. Podem também participar das aulas em momentos diferentes,

conforme suas disponibilidades e suas necessidades. Essa nova realidade educacional é possível com o uso mais intensivo das novas tecnologias digital, sobretudo a internet. (KENSKI, 2007, p. 75).

A EaD é estabelece uma dinâmica diferente da modalidade presencial, pois os processos de ensino e aprendizagem acontecem de forma remota, em diferentes espaços, não precisando necessariamente professores e alunos estarem ocupando o mesmo espaço. Vargas (2003, p. 292) conceitua a Educação a Distância como “uma modalidade de ensino/Aprendizagem que rompem as barreiras do tempo e espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores).

Isso deixa claro, que o uso das tecnologias da informação e comunicação tem e vem trazendo avanços significativos na vida das pessoas, tornando-o possível a possibilidade de estudar fora das salas de aulas. O que também contribui para o crescimento da Educação a Distância no Brasil (EaD), gerando possibilidades de formação superior para pessoas que não poderiam por algum motivo participar de cursos presenciais.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) aparece com vínculo direto com a formação de professores, e objetiva a expansão e o acesso à educação superior, neste caso não podemos considerar apenas o aumento da procura e nem do acesso ao sistema, é necessário considerar a permanência e conclusão do curso por parte dos alunos matriculados. O que nos leva ao conceito de Evasão, pois mesmo com o crescimento da oferta dos cursos na modalidade a distância, a evasão pode acabar se evidenciando com um problema a expansão e ao acesso de forma remota a educação.

Já na mesma década do surgimento da UAB, pesquisadores como Moura e Walter (2006) destacavam que o tema evasão tem gerados muitas pesquisas no Brasil e chega a ser considerado um



problema comum no caso da educação a distância, reforçando o pensamento dos autores anteriores (ABBAD; BORGES; ANDRANDE, 2006), destacaram que existiam na literatura poucos estudos destinados a evasão na área da educação a distância, apesar de ser um problema recorrente da área.

Diante disso, utilizando como base de pesquisa o Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância (ESUD), pretendemos explorar estudos referentes a temática da evasão em cursos superiores na EaD.

1. A evasão nos cursos de educação a distância (EaD) no Brasil

Discutiremos o conceito de evasão e as suas várias definições na Educação a Distância, que, apesar do seu crescimento e procura desde o ano de 2009, já no ano de 2013 evidenciou a evasão como um dos principais problemas enfrentados no decorrer dos cursos a distância. O Senso EaD.BR conhecido como o relatório analíticos da aprendizagem a distância no Brasil, indicou em 2013, o percentual de 15,4% nas instituições participantes do censo, a evasão como o maior problema enfrentado na execução dos cursos.

Para entendemos um pouco de evasão no ensino superior, vamos partir de um documento técnico elaborado pelo MEC, denominado como “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” documento elaborado, em 1997. Esse documento apresenta o conceito de evasão “como a saída definitiva do aluno do seu curso de origem, sem conclui-lo” (MEC, 1997, p. 19), porém o documento caracteriza a evasão em três níveis:

- a) Evasão de Curso: Ocorre quando o aluno se desliga do curso superior em situações diversas como: abandono (não matrícula), desistência (oficial), transferência ou



- mudança de curso, exclusão por norma institucional;
- b) Evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado;
 - c) Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1997, P.20)

A partir das definições dos três níveis citados pelo documento do MEC, apresentamos também a concepção de evasão segundo Favero e Franco (2006), o termo evasão é apresentado pelos autores de forma geral, como o ato de desistir, abandonar, interromper ou fugir, entre outros. Os autores consideram que a não conclusão do curso ou de programas de estudos, incluindo aqueles que se matriculam e desistem, antes mesmo de iniciar o curso é considerado como evasão, compartilhando da ideia do documento apresentado pelo MEC. Podemos destacar também alguns autores que discutem a temática como (ALMEIDA, 2007; PARKER, 2003; SANTOS ET AL., 2008; SALES; ABBAD; RODRIGUES, 2011; WALTER, 2006).

É notável que a discussão e a preocupação com a problemática da evasão em cursos superiores no sistema UAB no Brasil, não é um assunto novo e entre o assunto um dos principais questionamentos são os motivos das pessoas que ingressaram em um curso e não conseguiram chegar até o final, quais os fatores que interferiram neste processo? E qual o conceito de evasão dos autores que fizeram está análise? Para tanto fizemos um quadro de definições de evasão encontradas na revisão da literatura deste estudo.



Quadro 1: Definições de evasão

DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE EVASÃO
É a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. (FAVERO, 2006)
Trata-se de um fenômeno social definido como interrupção no ciclo de estudos. (GAIOSO, 2005)
É o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. (RIFFEL E MALACARNE, 2010)
É o abandono da escola antes do término de um curso. (ÁVILA, 1992)
Interrupção temporária, saída com aquisição parcial de conhecimentos, abandono antes do início do curso e abandono real. (LAGUARDIA E PORTELA, 2009)
Significa saída, fuga, desculpa astuciosa, desvio, retirada. (ARAÚJO e SANTOS, 2012).
Evasão diz respeito à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso. (SANTOS, 2008)
Evasão dos cursos consiste em estudantes que não completam os cursos ou programas de estudo. (MAIA, 2004)
É a desistência do aluno regularmente matriculado em qualquer etapa do curso. GABLER
(...) os alunos que saíram do seu curso de origem sem o concluir. (VELOSO E ALMEIDA, 2001)
Cancelamento da matrícula, seja por opção do aluno ou por ato administrativo. (SANTOS E NORONHA, 2001)
Desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso. (ABBAD et al., 2006, p. 1)
Entende-se a situação de desistência do curso. (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004, p.4).
O abandono definitivo do curso. (BRAUER, 2005 apud ABBAD; ZERBINI, 2008)

Fonte: Dados da Pesquisa



Observamos no quadro acima que dentre as 14 definições do termo EVASÃO, de pesquisas de 1992 a 2009, todos os termos contemplam os três níveis do documento “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” elaborado pelo MEC em 1997. Destacando as palavras “desistência, fuga, saída, abandono e cancelamento” como definição dos conceitos.

Além disso, é possível compreender que grande parte das definições presentes relaciona a evasão escolar ao ato de abandonar o curso ou série após a efetuação da matrícula em qualquer período, mesmo que o indivíduo não tenha ido a nenhuma aula, como é observado na definição apontada pelos autores Santos (2008); Maia (2004); Laguardia e Portela (2009), entre outros.

Alguns autores como Ramble (1992), define o sucesso de um curso a distância pelo quantitativo de desistências, ou seja, o curso passa a ser avaliado pela taxa de alunos que concluem ou desistem do curso, porém o mesmo autor diz que isso é considerado como uma parte do sucesso do curso, visto que a evasão deve ser avaliada em razão aos critérios que levam aos sujeitos evadirem do curso.

Desta forma, buscamos avaliar trabalhamos mais recentes sobre a problemática da evasão dos cursos de graduação a distância, do ano de 2009 quando obtivemos a última versão da definição do termo evasão á 2019 no principal evento da área.

2. Metodologia e resultados

Realizamos uma revisão da literatura sobre as produções referentes ao estudo da evasão nos cursos na modalidade EaD, através de um levantamento sistemático dos anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância (ESUD), que no ano de 2021 realizou sua XVIII edição. Este congresso é vinculado à Associação Universidade em Rede (UNIREDE), esta associação



é anterior ao sistema UAB e reúne várias universidades brasileiras. O evento tem se consolidado como espaço de discussões dos pesquisadores da área. O ESUD tem como um dos seus objetivos o incentivo e a promoção de pesquisa acadêmicas sobre a Educação a Distância no Brasil. A escolha deste encontro se deu por sua abrangência, e longo trajeto de existência

Os resultados deste levantamento resultaram em 49 artigos sobre evasão localizados durante os anos de 2009 a 2019. Dos artigos apontados no gráfico 1, 49 traziam de alguma forma a temática da evasão e foram publicados entre os anos de 2009 até 2019, dando destaque para o ano de 2014, no qual dos artigos publicados pelo ESUD, 11 artigos relacionados ao tema foram encontrados, sendo o ano com maior número de publicações referentes à evasão, e 2015 o ano com menor número de publicações, com apenas 1 artigo.



Gráfico 1: Artigos retirados do ESUD entre os anos de 2009 e 2019 que apresentam alguma relação entre a Evasão.



Fonte: Dados da Pesquisa

Baseada nas descrições dos artigos, a tabela abaixo apresenta uma ideia dos cursos que foram estudados nos artigos. Foi comum encontrarmos artigos que abordam mais de um curso.

Quadro 2: Quantitativo/ descrição dos cursos tratados a partir dos dados coletados nos estudos

Cursos mencionados nos artigos	Quantitativo de trabalhos	Percentual
Administração	7	14,2%
Pedagogia	6	12,2%
Licenciaturas (Matemática, Física, Ciências Biológicas, Português e Inglês)	13	26,5%
Cursos técnicos (cursos técnicos subsequentes)	12	24,4%
Não Identificados	11	22,4%

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme podemos observar nas informações exibidas no quadro 2, grande parte dos trabalhos encontrados analisam especificamente a questão da evasão nos cursos de Matemática, Física, Ciências Biológicas, Português e Inglês, totalizando 26,5% dos artigos encontrados. Em contrapartida, o tema evasão trabalhado no curso de pedagogia apresentou o menor índice, tendo um percentual de 12,2% e ficando atrás dos cursos técnicos e de administração. Vale ressaltar que dentre os trabalhos 22,4% não fazia nenhuma análise da evasão voltada para algum curso específico.

Segundo os artigos encontrados, no que refere-se ao termo evasão, é apresentado pelos autores de forma geral, e os autores mais



citados estão entre: UNESCO (2004), Durham e Schwartzman (1992), Fávero (2006), Santos et. al. (2008), Machado e Moreira (2008), Lüscher e Dore (2011), ALMEIDA (2008), Faria, Alcântara e Vasco (2008, p. 1), Santos (2011, p.05), Netto et al. (2012), Abbad, Zerbini e Souza (2010), (Abbad et al., 2006; Toczec et al., 2008), Pallof e Pratt (2004), ABED (2011), Meireles (2005), Vargas (2007), (SILVA et. al., 2007) e Santos et al. (2008). Utiyama e Borba (2003), Maia e Meireles (2005), Abbad, Carvalho e Zerbini (2005)

Buscamos também observar quais os principais instrumentos de coletas de dados apresentados nos 49 artigos encontrados, a fim de compreender como os dados apresentados nos trabalhos foram extraídos. Notamos que, a captação de dados ocorreu de forma diversificada nos trabalhos observados e, de forma geral, podemos listar que a obtenção de dados discutidos nos trabalhos se deu, principalmente, através de questionários por e-mail e presenciais, além de entrevistas por telefone, algumas vezes através de conversas informais com alunos e tutores. Em outros trabalhos destacou-se a análise de documentos, revisão sistemática, editais e relatórios e algumas vezes até por histórico escolar, além de relato de experiência de aluno e tutores.

Dos artigos analisados cerca de 20 artigos tinham como objetivo compreender os motivos que levavam os alunos evadidos a terem abandonado o curso, buscando realizar essa análise com o indivíduo já evadido. Dos artigos analisados, 14 deles buscavam compreender e entender os motivos que levam o indivíduo a se evadir, usando como fonte a visão dos alunos matriculados, e apenas 3 artigos trabalhavam com os alunos evadidos e os matriculados analisando a visão de ambos.

No que se refere às causas da evasão, foram observados que a evasão ocorre principalmente por dois fatores, fatores externos e internos. Os fatores internos estão relacionados com a convivência



do aluno no ambiente de formação, dificuldades de manusear ferramentas tecnológicas, falta de informações por parte da coordenação e professores, dando a sensação de abandono e solidão, o que ocorre principalmente nos cursos EaD, por não terem o contato pessoal e presencial.

Os fatores externos estão relacionados com acontecimentos e dificuldades que não estão ligados diretamente com o ambiente de formação, mas que interferem na permanência do aluno.

No quadro 3, listamos os fatores externos e internos destacado nos artigos analisados, fatores que contribuíram para a evasão dos alunos no curso EaD.

Quadro3: Fatores externos e internos

FATORES INTERNOS	FATORES EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> • A visão generalizada do curso pelos alunos; • Pouca interação entre coordenação, professores e tutores; • Dificuldade do uso dos recursos disponíveis no ambiente virtual e de compreensão dos conteúdos abordados durante o curso. • Orientação insuficiente quando solicitou informação à coordenação de curso ou de polo; • Sistema de avaliação das disciplinas inadequado; • Atuação de algum(ns) tutor(es); • Falta de material impresso; • Falta de informação sobre o curso; • Falta de um devido acompanhamento do facilitador durante o curso; 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo/dificuldade de conciliar trabalho e estudo • Falta de motivação • Dificuldades nas disciplinas • Dificuldade financeira • Dificuldades com a utilização do ambiente virtual • Dificuldade com transporte para chegar ao polo; • Dificuldades de adaptação ao ritmo do curso • Falta de tempo ou disposição para os estudos • Deficiências de formação no Ensino Médio • Problemas de ordem familiar ou econômica • Dificuldade de acesso à internet • Perspectivas desanimadoras quanto às oportunidades de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa



De acordo com a tabela acima, notamos que, nos artigos analisados foram apresentados mais fatores externos do que internos, os fatores internos acabam fazendo o aluno desistir ou abandonar o curso devido à falta de assistência de diversas maneiras do curso, o que acarreta do aluno se sentir sozinho e abandonado. No que se refere a isso, Palloff e Pratt (2004, p. 141), destacam que “Quanto maior a atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, mais os alunos tendem a continuar no curso até o final.”

No fator externo, a dificuldade está no próprio sujeito desde a má formação básica a problemas financeiros, o que acarreta de ele desistir por dificuldades pessoais que poderiam ocorrer também de forma presencial o que difere dos fatores internos. O primeiro ponto destacado foi “Falta de tempo/dificuldade de conciliar trabalho e estudo”.

De acordo com Alloff e Pratt (2004) a EaD deveria proporcionar aos estudantes a oportunidade de estudar em qualquer lugar e em qualquer tempo, o que permite que eles continuem trabalhando em turno integral e que deem atenção às suas famílias. Entretanto, (VARGAS, 2004; MOURA - WALTER, 2006; OLIVEIRA, 2007) afirmam que pesquisas têm demonstrado que conciliar estudo, trabalho e família ainda é uma das grandes dificuldades encontradas pelos alunos – o que foi evidenciado em um dos casos de fatores externos.

Por fim, diante da apresentação dos fatores que causam a Evasão na Educação a distância, buscamos observar se os artigos apresentavam, alguma proposta de intervenção que objetivasse a diminuição do quantitativo de evasão nos cursos EaD, observamos que, Cerca de 32,6% dos artigos (16 artigos) apresentam estratégias para agir na diminuição do número de alunos evadidos, embora 12,2% (6 artigos) não aponte diretamente formas de intervir e combater a evasão, citando que é preciso agir, mas não trazendo formas que possam ser usadas. Como argumento para isso, eles apontam os vários motivos que levam o aluno a se evadir e que é preciso analisar



de forma individual cada situação. Em 55,1 % (27 artigos) não foi possível identificar nada nesse sentido.

Considerações Finais

Iniciamos as nossas considerações finais retomando a importância de apresentarmos discussões acerca da Educação a Distância. Com um movimento crescente de estudantes optando por essa modalidade de ensino, tecer olhares sobre essa temática apresenta-se como um campo frutífero de estudo.

O aumento do uso das tecnologias associados as necessidades de flexibilização dos ambientes e horários de estudos, tem atraído discentes da graduação dos mais diversos cursos. Todavia, apesar dos esforços em ampliar vagas e acessos à essa modalidade de ensino, constitui-se um grande desafio garantir a permanência desses estudantes durante a graduação.

Diante desse desafio, no presente artigo, buscou-se apresentar um estudo bibliográfico a partir das publicações disponíveis nos Anais do ESUD com o intuito de compreender como a temática evasão vem sendo abordada nas publicações e estudos voltados aos cursos de graduação a distância.

Como destacado no decorrer do texto, foram encontrados 49 estudos que tratam diretamente da temática evasão nos cursos de graduação a distância. Todavia, salientamos que por se tratar da coleção de uma década de pesquisas a temática evasão ainda se apresenta de maneira tímida nas discussões acerca da Educação a Distância.

Entendemos que identificar todas os aspectos que contribuem para a evasão dos estudantes é um processo complexo, pois tais ações se relacionam com fenômenos que ultrapassam o contexto educacional. Nas discussões apresentadas pelos autores, localizou-se que os aspectos que influenciam a evasão podem ser classificados em dois tipos: fatores internos e fatores externos. Nos fatores



internos destacam-se as dificuldades encontradas pelos estudantes com a estrutura apresentada pelas universidades. São exemplos de fatores internos, a dificuldade de comunicação com a coordenação do curso, a falta de disponibilidade de material impresso, a falta de acompanhamento de tutores e a falta de informação sobre o curso. Já os fatores externos estão relacionados, em sua maioria, com a vida pessoal e profissional dos estudantes.

Um dado importante a ser destacado na análise dos artigos, está na elevada taxa de desistência dos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura. Destacamos que cerca de 26,5% dos artigos encontrados apresentavam preocupações com a evasão dos alunos matriculados nos cursos de Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Biologia. Conjecturamos que os cursos de licenciaturas, especialmente os voltados para as ciências exatas, exigem a necessidade de uma maior dedicação por parte dos estudantes. O que implica que os discentes necessitam de uma maior aproximação com as unidades institucionais, entretanto, artigos apontaram que nem sempre o contato direto com as instituições, acontece de maneira facilitada o que ocasiona um distanciamento entre os alunos e o seu curso que posteriormente poderá ocasionar a evasão.

Apesar das inúmeras situações e ações que contribuem e influenciam a evasão dos discentes matriculados nos cursos de graduação na modalidade Educação a Distância, foram localizadas em nosso estudo pesquisas que sinalizam a necessidade de se pensar em propostas de intervenção para a diminuição das taxas de evasão. Entretanto, cerca de 55,1 % dos artigos analisados não apresentam de maneira clara quais ações deveriam ser tomadas para minimizar o fluxo de desistência.

Vislumbramos que propostas relacionadas com a melhoria da organização das ementas das disciplinas dos cursos de graduação, a melhoria da articulação entre discente e coordenação de curso, tutores



e momentos de encontro síncrono, como aumento/oferta de bolsas de estudos para os discentes contribuiriam para uma diminuição na taxa de evasão dos graduandos.

Tendo em vista todas as considerações acima propostas, destacamos que o nosso estudo se mostra pertinente, pois apresenta um indicativo de como a temática evasão vem sendo trabalhada pelos pesquisadores na última década. Salientamos a importância de para além de identificarmos os motivos/ aspectos ligados à desistência do alunado, refletirmos sobre quais propostas de intervenção podem ser aplicadas para a melhoria dos cursos de graduação a distância, tendo em mente a importância dessa modalidade para o pleno exercício de direito a educação de todos os brasileiros.



Referências

AANDRADE-ABOUD, A. F. Educação a distância e evasão: relação dentro do curso-piloto da UAB. In: **IV Congresso de Ensino superior a distância - ESUD**, 2009, São Luís. VI ESUD: qualidade em EaD. São Luís: UEMA/ Univima, 2009.

ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud de. **Análise da evasão no curso de administração a distância**: projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão. 2010.

BAIRD, RRP; ZAMPIERI, PNA; DIAS, C. A problemática da evasão no processo de implantação do curso técnico em serviços Público a distância em Mato Grosso do Sul. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**. 2013.

BENTO, M. V.; OLIVEIRA, A. C.; MOREIRA, Maria Isabel Giusti; SANTOS, C. S.; GIL, M. F.; XAVIER, T. L. S. **UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS**

EaD DO CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA DA REDE E-TEC NO IFSUL. 2017.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; SILVA, Maria Aparecida da; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. **Evasão discente na EaD: percepções do papel do tutor em uma instituição de ensino superior.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA-ESUD. 2014.

CARNEIRO, T. C. J.; SILVA, M. A.; BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na Unilab. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2014, Florianópolis. ESUD, 2014. v. XI.

CAROZZO-TODARO, M. E.; REIS, R.; FONSECA, K. Causas da Evasão nos cursos técnicos da Universidade Estadual do Maranhão. In: **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014.v. XI.

CORRÊA, Patrícia Sardinha; LACERDA, Fátima Kzam Damaceno. EaD e evasão no Polo EaD de Nova Friburgo: identificando causas e propondo soluções. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância** (VIII ESUD), Ouro Preto. 2011.

DANTAS, R.A.N; DINIZ, A.M; RODRIGUES, A. I. O. L.; REGO, A. C. F. D. Determinantes de evasão na educação a distância na área da saúde: scoping review. In: XVI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância/ V Congresso Internacional de Educação Superior à Distância, Perfil epidemiológico de discentes desistentes de especialização à distância na área da saúde. Teresina - PI, 2019. Ensino superior a distância: Explorando as razões que levam os candidatos a escolher esta modalidade. **ESUD - IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Recife/PE, 19 - 21 de agosto de 2012.



FACCHINI, Y. M. G. A.; AREAO, A. S.; Lenk, T. U. M. EVASÃO NOS CURSOS A DISTÂNCIA: QUAIS OS POSSÍVEIS MOTIVOS? In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância 2015, 2015, Bahia. **Anais ESUD 2015**, 2015. v. 01.

GABLER, Iracema. O CURSO DE LETRAS/UNIR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA. **VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2009.

GARBIN, Tania Rossi; DAINESE, Carlos Alberto; RAMOS, Rosana Cardial dos Santos. Gestão da EaD: a evasão e a permanência dos alunos em curso a distância. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**. 2012. p. 1-12.

HERZOG-SOARES, J. D. A.; CAVASIN, G. M.; SANTOS, F. C. A.; MARTINS, F. Avaliação do índice de evasão e percentual de reprovação dos alunos nos diferentes polos do curso de licenciatura em ciências biológicas modalidade a distância fase II UFG/UEG. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, v. 1, p. 23-33, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para informar e comunicar. In: **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARTINS, Ronei Ximenes et al. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, X, Anais...** Belém. 2013.

MATTOS, L. N.; ALMEIDA NETO, O. B.; MOREIRA, F. A. ; BARRA, V. O. A evasão nos cursos técnicos na modalidade a distância: um estudo de caso. In: **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2014, Florianópolis. Pesquisa na EaD: reflexões sobre teoria e prática. Santa Catarina: NUTE, 2014. v. 1. p. 3.058- 3.072.



MARQUES, A. L. F. LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA, MODALIDADE A DISTÂNCIA, E O QUE ELES PENSAM SOBRE A EVASÃO. In: ESUD 2014. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014, Florianópolis - SC. **ANAIS | XI ESUD. Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância 2014.** Florianópolis - SC: NUTE-UFSC, 2014. v. 1.

MARTINS, M. C.; PENA, S. M.; ALMEIDA NETO, O. B.; BERNARDINO, R.; ALMEIDA, W.; OLIVEIRA, M. A importância dos encontros presenciais e dos aspectos sócio-afetivos na redução da evasão do curso técnico em zootecnia à distância. In: XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e do II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância com o Tema: 'Humanismo, Tecnologias e Políticas em EaD', 2016, São João Del Rey. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e do II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância** com o Tema: "Humanismo, Tecnologias e Políticas em EaD", 2016.



MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio; SCHLEMMER, Eliane. Educação a distância: as causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**, XI. Florianópolis: ESUD- UNIREDE, 2014.

MEDEIROS, Eliédmo; CRUZ, Karla Dayane Bezerra; DA SILVA, Leandro Aparecido. A Educação a Distância e suas Tecnologias: Um Estudo sobre a Satisfação dos Discentes e Causas da Evasão Escolar nos Cursos de Graduação da UFRN na Modalidade EaD do Polo Currais Novos/RN. In: **XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** ESUD. v. 2018.

MENDES, Carlos et al. **A influência da afetividade na EaD como fator de contribuição para redução da evasão.** 2009.

MOLINA, Carlos Eduardo Corrêa; SANTOS, Zaqueu Oliveira dos; SILVA, J. G. Análise da evasão, integralização de disciplinas e dos projetos instrucionais produzidos pelos alunos do curso de Design Instrucional para EaD Virtual da UNIFEI. In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2013, Belém. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013.

MOLINA, Carlos Eduardo Corrêa; ROSA, J. C.; SILVA, José Gilberto da. A evasão no curso de Física Licenciatura a Distância da UNIFEI na perspectiva dos tutores. In: **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2014, Florianópolis. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014.

MONTSERRAT, R. A. S.; OLIVEIRA, T. S. A.; NUNES, R. C. Análise do perfil sócio-demográfico de alunos evadidos e não evadidos em cursos técnicos à distância. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. 2016.

MOREIRA, P. R.; GLÓRIA, L. G. L.; BARBOSA, W. J. C.; COSTA, C. G. da; CARVALHO, R. O. de; VIVEIRO, G. A. Evasão escolar nos cursos de graduação a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2013.

MOURA, A. C. de O. S. de; MONTEIRO, A. F. Permanências na Educação a Distância: Diálogos e Diretrizes. In: **III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância e XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Permanências na Educação a Distância: Diálogos e Diretrizes. 2017.

MOURÃO, Charles Ielpo et al. **Evasão Escolar**: estratégias pedagógicas, gerenciais e comportamentais de minimização de suas taxas. 2014.



NASCIMENTO, C. F.; SANTOS, M. E. E. Contribuições de uma análise aliada dos fatores de evasão e permanência em curso de licenciatura na modalidade EaD: o que as experiências exitosas têm a dizer as causas do fracasso? In: XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e IV Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância.v.2018.

NERY DA SILVA, M. G. C.; CABRAL, M. F. N. A EaD VEIO PARA FICAR? UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA EaD NO IFPE. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, v. I, p. 87-102, 2012.

OLIVEIRA, T. S. A.; MONTSERRAT, R. A. S.; NUNES, R. C. Análise das causas da evasão apontadas por evadidos de cursos técnicos à distância ofertados pela rede e-tec. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. 2016.



OLIVEIRA, A.C; MOURA, S; MONTEIRO, A, F. III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância e XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Permanências na Educação a Distância: Diálogos e Diretrizes. 2017.

OLIVEIRA, José Renato Gomes. Nenhum A Menos: O Problema Da Evasão Na Educação A Distância. In: **anais XI ESUD**-Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2014.

OLIVEIRA, M. C. P.; ROCHA, C. M.; CARVALHO, M. A. S. ; OLIVEIRA, G. J. Evasão no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Modalidade a Distância, UFPI. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013, Belém. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém, 2013.

OLIVEIRA, T. S. A.; MONTSERRAT, R. A. S.; NUNES, R. C. Análise das causas da evasão apontadas por evadidos de cursos técnicos

à distância ofertados pela rede e-tec. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. 2016.

PAULA, Everton Luiz; ALVES, A. Possíveis Influências da falta de “bagagem” matemática dos estudantes na insatisfação e evasão em um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância In: **XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância**. 2016.

PIRES, L. G.; FAVA, G. P.; SANTOS, A. B. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIFICULDADES DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA. In: **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2011, Ouro Preto. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2011. v. 8.



ROSTAS, M. H. S. G.; PEREZ, E. M. Evasão na EaD: dados do programa Profucionário - fatores externos da instituição. In: **XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância**, 2017, Rio Grande. ESUD 2017 - Caminhos da autoria e criatividade em EaD.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. Evasão e abandono no Curso a distância de Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. In: **Anais ESUD** - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2010.

SILVA, Júlia Marques Carvalho da et al. Alunos em Risco: como identificá-los por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. In: **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014.

SILVA, L. C. R.; MOTA, E. V. Educação a Distância: evasão no Curso de Bacharelado em Administração de 2012 da Universidade

Estadual do Maranhão em Barra do Corda. In: XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância/ II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, 2016, São João del Rei - MG. **Anais**, 2016. v. 1. p. 774-783.

SILVA, M. A. et al. **Perfil dos alunos versus fatores e motivos determinantes para a evasão do curso de administração, das modalidades:** presencial e a distância. 2008.

SOUZA, B.; SEVERINO, J.; NOBRE, A.; FIGUEREDO, M.; VALENTIM, R.; VERAS, G. Evasão na EaD: Estudo de Caso do Curso de Especialização - DST, AIDS e Hepatites Virais ofertado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do SUS (AVASUS). In: **XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. Rio Grande/ RS.2017.



SUCUPIRA, G. I. C. S.; BORGES, J. V.; SA, A. A. C. S. DIFERENÇAS NO PERFIL DOS ALUNOS ATIVOS E INATIVOS: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UFVJM. In: ESUD - XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, 2017, Rio Grande/ RS. **Anais ESUD**, 2017.


THIAGO, Fernando; CARVALHO, J. C.; TRIGUEIRO, F. M. C. Evasão no Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT. In: III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, 2017, Rio Grande - RS. **Anais do ESUD**. Rio Grande - RS: FURG, 2017. v. 1. p. 692-706.

ZAROS, L.G.; ABREU, A. A. H.; VIEIRA, Z. M. R. A.; MEDEIROS, Henrique Rocha de; REGO, M. C. F. D. Fatores Influenciadores da Evasão dos Estudantes de Graduação na Modalidade a Distância da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte. In: **XVI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e V Congresso Internacional de Educação Superior a Distância**, 2019, Teresina. 2019.

ZAROS, Lilian Giotto; SOUSA, RA de; MEDEIROS, HR de. A evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. In: **XI ESUD-CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**. 2014. p. 1490-1501.





CAPÍTULO 6

ANÁLISE COMPARATIVA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE ALAGOAS À LUZ DA EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE

Evandro Diego Alves Pinheiro

Ibsen Mateus Bittencourt Santana Pinto

Introdução

Dentre os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a ideia de que a educação deve ser tratada como prioridade pelos governantes é amplamente divulgada na literatura científica e também na informal. Os argumentos que defendem essa teoria da primazia da educação se sustentam na ideia de que ela é uma formadora de cidadãos e promotora de uma verdadeira mudança nos indivíduos.

A educação é um verdadeiro instrumento de transformação das pessoas, criando pensadores e agentes transformadores da realidade, proporcionando o tão desejado desenvolvimento social e econômico da nação. Para tanto, é de fundamental importância que o Estado seja um garantidor pleno deste direito pois todos os esforços investidos lhe serão retornados nos mais diversos aspectos, inclusive na diminuição de dados negativos, principalmente aqueles relacionados à violência e à insegurança.

O Estado poderá assim o fazer através da implantação de políticas públicas voltadas para a educação nos diversos níveis, fundamental, médio e superior, contando com a participação de todas as esferas federativas, União, estados e municípios.

Mas não basta tão somente ofertar oportunidades que se materializam na criação de vagas, de novos cursos e de novas unidades ensino. É extremamente importante realizar um trabalho de monitoramento constante quanto ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, um dos aspectos a serem observados nesta atividade de acompanhamento são os índices de evasão dos cursos superiores, ou seja, alunos que se matriculam nos cursos ofertados pelas redes pública e privada de ensino superior e que não chegam à sua respectiva conclusão.

O presente artigo tem como objetivo geral identificar a taxa de evasão no ensino superior, no âmbito da Região Nordeste, comparando com o desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Alagoas, remetendo-se à seguinte questão de pesquisa: qual a quantidade de alunos que evadiram dos cursos de ensino superior no âmbito da Região Nordeste, no período de 2012 a 2016, comparada com o desempenho das IES do estado de Alagoas?

A pesquisa tem como objetivos específicos analisar as políticas públicas de educação e do ensino superior, analisar dados nos bancos do Ministério da Educação – MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à educação superior, analisando os dados relativos à evasão entre os anos de 2012 e 2016 da Região Nordeste e do estado de Alagoas e comparar os dados relativos às IFES do referido estado com relação aos índices da Região Nordeste.

A metodologia utilizada foi a de pesquisa documental, descritiva e quantitativa, visando uma análise comparativa dos dados obtidos do Censo da Educação Superior do INEP. Desta forma,



serão apresentados arcabouços metodológicos e as ferramentas de pesquisas utilizadas, assim como seus procedimentos, objeto estudado e o modo de acuracidade e exibição dos dados extraídos.

A próxima seção aponta a revisão de literatura, tratando de temas relacionados às políticas públicas de educação superior no Brasil, seus indicadores de desempenho e o conceito de avaliação destas políticas, indicadores sociais e de evasão do ensino superior e o papel do INEP neste processo, através do Censo Educacional Superior. Em seguida serão indicados os procedimentos metodológicos. Após a definição da metodologia, os resultados serão demonstrados e discutidos e, finalizando o artigo, serão apresentadas as conclusões e as referências bibliográficas que nortearam as ideias aqui expostas.



2. Referencial teórico

1.1 Políticas públicas de educação superior

Atualmente vivemos em um período em que temos mais acessos ao ensino superior, onde os últimos 15 anos foram fundamentais para a oferta de vagas de cursos de nível superior em diversas instituições públicas e privadas. As ações implementadas pelo Estado para obter acesso ao ensino superior nos últimos anos é resultado da implantação de políticas públicas na educação do Brasil. De acordo com o Ministério da Educação

MEC, por meio de pesquisa realizada pelo INEP em 2016, nos últimos 10 anos houve um crescimento significativo da educação superior no Brasil. No ano de 2016, o número de matrículas na educação superior continuou crescendo, mas essa tendência desacelerou se comparada aos últimos anos. Entre 2006 e 2016, houve um aumento de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Porém, em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2% (BRASIL, 2018).

É importante destacar que compete ao Estado, por intermédio de políticas públicas efetivas, assegurar todos os direitos fundamentais aos seus cidadãos, inclusive a educação. Podemos definir políticas públicas na investida de se fazer entender o nível de amplitude e efetividade que ela pode alcançar. “Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores

de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 02).

Para Heidemann (2014, p. 33) “toda ação de mudança praticada na sociedade por força de lei ou por regulação pública é política pública, independentemente de serem públicos ou privados seus agentes implementadores”.

Esses conceitos dão o significado que se pretende para discorrer sobre as políticas públicas da educação superior. Elas são princípios norteadores que orientam através de diretrizes e normas documentais as ações do poder público. Um marco importante para o crescimento da educação no Brasil foi a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

A LDB é um instrumento legal, fundamentado, que criou mecanismos para a educação dentro de um modelo de desenvolvimento social e econômico.



1.2 Indicadores de desempenho de políticas públicas de educação

Esta parte apresenta conceitos sobre indicadores de desempenho de políticas públicas, de modo que expõe especialmente acerca do modo de avaliação das políticas públicas educacionais no Brasil.

Para que os objetivos sejam alcançados, os gestores das Instituições de Ensino Superior do Estado de Alagoas necessitarão entender como estes dados obtidos, comparados e analisados poderão auxiliar no processo decisório das ações regionais de políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente pela autonomia destas instituições.

1.2.1 Conceito de avaliação de políticas públicas de educação

No Brasil, o campo de estudo de políticas públicas, principalmente no que se refere à estrutura e análise são muito recentes, carece de estrutura organizacional e matéria, e há ainda precariedade institucional. Estas características podem tornar compreensíveis determinadas lacunas, e a ausência de investimentos mais sistemáticos no estudo dos processos de implementação e avaliação evidencia o status privilegiado dos processos decisórios na ciência política do país. (FARIA, 2005).

Na verdade, há hoje uma Babel de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar inteligibilidade à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas em um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, pela incerteza e pela complexidade das questões que demandam regulação. (FARIA, 2003).

Outra definição apresentada por Faria (2005, p. 97) como uma visão muitas vezes defendida por manuais e apreciações mais introdutórias, que diz ser a avaliação a última etapa do “ciclo das políticas”. Nessa definição a avaliação é definida como:

- (a) atividade destinada a aquilatar os resultados de um curso de ação cujo ciclo de vida se encerra;



- (b) a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; e
- (c) como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais, ou seja, como elemento central da accountability. (FARIA, 2005).

No entendimento de Sobrinho (2003), a avaliação contempla a realidade de mundo, de indivíduo e de sociedade, possibilita condições suficientes para a tomada de decisões no campo das políticas educacionais, objetiva e direciona as ações metodológicas nos ambientes de educação. Logo, a avaliação das políticas públicas de educação pode ainda modificar o modo como se dirige as ações operacionais e estratégicas no contexto de um programa e proporcionar aumento da efetividade dos resultados. Em suma, aprimorar o desempenho das instituições e dos alunos.

Para o prosseguimento deste estudo, busca-se ainda recomendar modos de atuação na análise dos dados decorrentes desta pesquisa, com o objetivo de avaliar as políticas públicas abordadas. Visto que, diante do que já foi mencionado, a finalidade não é meramente uma avaliação específica das Instituições de Ensino Superior de Alagoas, e sim a apresentação dos dados da Região Nordeste, visando que outros pesquisadores também possam usá-las.

2.2.2. Indicadores sociais de políticas públicas de educação

Os indicadores sociais, de forma genérica, são usados para o acompanhamento da realidade social, assim como no debate contínuo acerca da criação, implementação e avaliação das políticas públicas. O tema já foi abordado sobre isto neste estudo, entretanto, ainda que corra o risco de serem redundantes as informações, é importante destacar o quão são relevantes estes dados, tendo em vista que são detentores significativos na avaliação das políticas educacionais na



atualidade, tão dependentes e desprovidos de dados que reflitam efetivamente a sua realidade experimental.

No campo aplicado das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. (JANUZZI, 2005).

Os indicadores sociais são elementos primários e fundamentais em todas as etapas ao longo do ciclo das políticas públicas. Na etapa do diagnóstico, os indicadores são do tipo que caracterizam as aparências socioespaciais, a magnitude das dificuldades, assim como a quantidade de demandas por serviços

públicos. Na etapa para especificar os programas, os indicadores mostram qual tipo de recursos utilizar em cada alternativa de programa proposto. Na etapa da implementação do programa, os indicadores do tipo que fazem menção a utilização dos recursos (humanos, materiais e financeiros distribuídos). Por fim, na avaliação dos programas são usados muitos modelos de indicadores para mensurar a eficiência, a eficácia e a efetividade social das alternativas propostas. (JANNUZZI, 2012).

Foram produzidos dois importantes documentos com o objetivo de conduzir as ações de avaliação interna das IES, como processo prévio à avaliação institucional externa. As Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior e o Roteiro de Autoavaliação Institucional (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, responsável em avaliar o desempenho dos alunos dos cursos superiores, criou em 2005 o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Com esse



indicador pretende-se identificar quanto conhecimento a instituição proporcionou aos seus estudantes (valor agregado) e ultrapassar o discurso defendido pelas instituições privadas da educação superior, desde quando surgiu o Provão, de que algumas instituições têm bom desempenho na prova por possuírem bons estudantes. Com base neste indicador, determinados cursos têm uma avaliação ruim, dos quais o desempenho dos ingressantes é próximo ao dos concluintes, ao modo que são bem avaliados aqueles em que o desempenho dos concluintes é superior ao dos ingressantes (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Componentes importantes no processo regulatório e avaliativo da educação superior no Brasil são os indicadores Conceito Preliminar de Curso – CPC que sintetiza os resultados dos conceitos Enade, IDD e outros e Índice Geral de Cursos – IGC que é um instrumento construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição.



O IGC depende fortemente da média do CPC, pois é calculado de forma ponderada a média dos conceitos CPC dos cursos de graduação (também ponderada pela quantidade de alunos matriculados em cada curso) pelo “peso” da graduação na instituição.

Os indicadores oficiais da educação superior dão existência à ferramenta de avaliação que o MEC necessita no papel de regulador estatal. O IGC fornece o status de um curso e também da IES, com base no qual um estudante pode escolher em qual instituição se formar ou então qual graduação não se enquadra nos requisitos mínimos do MEC para continuar funcionando.

2.2.3 Indicadores de evasão de políticas públicas de educação

As Justificativas pelas quais são investigados os índices de evasão escolar no Brasil são diversas. Numa abordagem humanística pode-se procurar saber sobre os fatores sociais que impulsionam os estudantes a desistir das graduações, como baixa renda ou

desestruturação familiar. De outra forma, mais materialista, os índices de evasão podem expressar maiores ou menores lucros, analisando reflexivamente o aproveitamento dos recursos humanos e materiais de uma instituição privada (BITTENCOURT; MERCADO, 2014).

Visando elucidar o entendimento deste trabalho, considera-se como definição de evasão anual o número percentual de estudantes matriculados em uma graduação superior que, não obtendo a graduação, também obteve matrícula no ano posterior. (FILHO et al, 2007).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Inep –, órgão do Ministério da Educação, tem divulgado publicamente, de forma regular, dados referentes aos matriculados, ingressantes e egressos do ensino superior. Suas sinopses têm, nos últimos anos, uma formatação padronizada, sistemática, que permite o uso de uma série de dados anuais, gerando a possibilidade de analisá-los em termos de evolução de indicadores ao longo de um período significativo de anos. (FILHO et al, 2007).

O INEP divulga todos os anos microdados do Censo da Educação Superior, necessários para obter dados desejados, diversas vezes, como no exemplo deste trabalho, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, valendo-se, ainda de outros instrumentos, como por exemplo, o InepData ou os bancos de dados disponíveis, assim como os programas estatísticos. Banco de dados e programas estatísticos são bastante usados na elaboração de indicadores provenientes de duas ou mais variáveis, assim como é a evasão escolar.

Os índices de evasão escolar e a média de tempo para conclusão das graduações são indicadores bastante usados, visando avaliar as Instituições de Ensino Superior tanto internamente quanto externamente. Estabelecem padrões de grande valor, principalmente no que se refere à efetividade dos programas educacionais, por



consequência, podemos destacar a análise quanto ao intervalo de cinco anos do Censo Educacional Superior estabelecido para este trabalho.

3. Metodologia

O presente artigo demonstra uma pesquisa documental, descritiva, utilizando-se de método quantitativo, do qual visa uma análise comparativa dos dados obtidos do Censo da Educação Superior do INEP. Desta forma, serão apresentados arcabouços metodológicos, as ferramentas de pesquisas, assim como seus procedimentos, objeto estudado e o modo de acuracidade e exibição dos dados extraídos.

3.1. Arcabouços metodológicos

O levantamento das informações pode ser elaborado por pesquisa documental e/ou pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental é muito usada nos estudos das ciências sociais e há características parecidas com a pesquisa bibliográfica. Entretanto no que se refere à natureza das fontes de informações há diferença entre as duas. O termo “pesquisa documental”, no entendimento das autoras Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44), envolve “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43)” e a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2011)”.

Neste contexto metodológico, este trabalho considera esta pesquisa como documental, uma vez que utiliza como fonte principal os dados obtidos pelo MEC e Inep sem ter sido usada anteriormente.



Conquanto a de valer-se ainda da bibliografia pertinente ao tema abordado, nas fundamentações, na descrição do contexto dos objetivos e principalmente na revisão da literatura.

No que se refere à característica descritiva deste artigo, Demo (2012, p. 11), utiliza em sua definição de pesquisa o sentido desse modo de expor uma realidade, ao afirmar que “Alguns entendem por pesquisa o trabalho de coletar dados, sistematizá-los e, a partir daí, fazer uma descrição da realidade”.

A análise dos dados, assim como a sua interpretação, no que se refere à pesquisa documental se diferencia conforme a natureza dos documentos usados. Então, para as pesquisas que usam dados quantitativos, representados por banco de dados, gráficos ou tabelas, assim como são as informações obtidas pelo Censo da Educação Superior, todo procedimento detalhado de modo geral abrange métodos estatísticos. (GIL, 2010).

Aconselha-se aos pesquisadores serem mais cautelosos no que se refere à utilização de fontes de dados estatísticas, de forma efetiva, pretende-se sujeitar os dados obtidos do Censo Educacional Superior a apurações estatísticas, de modo a alcançar os objetivos apresentados, contudo, para o alcance do sucesso de um processo de análise é fundamental que o pesquisador trabalhe de forma integrada com dados qualitativos e quantitativos disponíveis, realizando uma análise comparativa dos resultados obtidos, de modo a causar no pesquisador a formação de definições qualitativas que agreguem valor. Os dados quantitativos, resultantes de levantamentos estatísticos, ao serem utilizados de forma agregada e complementar aos múltiplos ângulos das informações qualitativas podem possibilitar análises e avaliações mais consistentes e significativas. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007).



3.2 Análise dos dados

A análise dos dados usada neste trabalho foi essencial para extrair, unir e organizar as informações da base de dados do Censo da Educação Superior do INEP. Utilizando-se do software para análise estatística de dados IBM SPSS. Esse software estatístico é usado, por meio de uma interface gráfica intuitiva, para solucionar uma ampla variedade de problemas de negócios e de pesquisas. Oferece um amplo conjunto de recursos de fácil operação, incluindo análise ad hoc, teste de hipótese e relatórios, facilitando o gerenciamento de dados, a seleção e execução de análises e o compartilhamento de seus resultados. (IBM SPSS, 2017). Contudo, é primordial um conhecimento mais apurado no que se refere às funções estatísticas, tendo em vista que o programa utiliza janelas distintas de edição e visualização. Na janela de edição é permitida a inserção de dados para operacionalizar as funções estatísticas, já na janela de visualização os resultados são apresentados em tabelas de forma estruturada.

Para melhor elucidar nas fases de unir e organizar os dados obtidos, assim como na apresentação dos resultados foram utilizadas outras ferramentas necessárias na criação de tabelas e gráficos, por intermédio do Microsoft Excel.

3.3 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos para a execução da pesquisa são descritos em alguns passos:

Download dos microdados – Os microdados do Censo da Educação Superior são públicos, sendo baixados do site do INEP, oriundos de pesquisa dessa mesma Instituição. Os dados estão disponibilizados por ano, possibilitando ao pesquisador dados atuais ou históricos, tendo uma observação melhor sobre a evolução da educação superior no Brasil;

Importação dos microdados para o SPSS – Para melhor visualização e manipulação das informações é essencial que os dados



sejam importados para o SPSS, entretanto requer uma técnica mais apurada, haja vista que os microdados são no formato de texto (txt) e o programa não interpreta esse tipo de arquivo;

Seleção das entradas e variáveis de microdados – Este passo depende dos dados que se pretende obter na pesquisa realizada, permitindo uma seleção de entradas fundamentada em diversos padrões, até mesmo em variáveis próprias. Além disso, possibilita, ainda, empregar métodos lógicos, sozinhos ou agrupados, que mantenham a saída das informações a um composto específico de características;

Análises estatísticas descritivas no SPSS – a partir da opção do SPSS de a aba analisar são encontradas várias funções, das quais são executadas as estatísticas descritivas (frequências, razões, médias, desvio padrão, dentre outras). Desta forma, submetem-se as variáveis às operações estatísticas, selecionando e escolhendo os padrões nos diversos ícones de diálogo. Como o software SPSS é bem intuitivo não há a necessidade da busca aprofundada das minúcias da operação do programa.



3.4 Objeto de pesquisa

No que se refere ao objeto de pesquisa foram considerados os alunos (matriculados, ingressantes, concluintes e evadidos) nas Instituições de Educação Superior no âmbito da Região Nordeste, exibidas pelos dados obtidos e acurados do Censo da Educação Superior do INEP.

3.5 Acuracidade e exibição dos dados extraídos do INEP

A acuracidade e exibição dos dados fazem parte da fase de cálculo da quantidade de evasão das Instituições de Educação Superior. Para o alcance dos indicadores de evasão almejados, compreendendo o período de 05 (cinco) anos pesquisados, foram necessárias as quantidades de alunos matriculados, ingressantes e concluintes em cada ano (2012 a 2016).

Foram executados os seguintes passos para acurar e exibir os dados obtidos pelo INEP sobre o Censo da Educação Superior:

- 1º - Obtenção do quantitativo (cursos, alunos matriculados, ingressantes e concluintes) no ensino superior das IES da Região Nordeste de 2012 a 2016, em grupos por Unidade Federativa e a sua categoria administrativa;
- 2º - Obtenção do quantitativo da Região Nordeste (dados dos Estados, exceto Alagoas);
- 3º - Foram considerados os cálculos anuais e médias para mensurar os índices de evasão, sendo computados os cinco anos (2012 a 2016). Entende-se por evasão os números comparados de estudantes que estavam matriculados em um período determinado do ano, menos os concluintes, com o quantitativo de estudantes devidamente matriculados no ano posterior, sendo subtraído deste último total os ingressantes deste ano. Assim sendo, mensurou-se a perda de estudantes entre dois anos sequenciais, denominando a evasão anual. A fórmula utilizada para realizar o cálculo do percentual da evasão relativo ao ano n é dada por: $E(n) = \{1 - [M(n-I(n)) / [M(n-1) - C(n-1)]]\} \times 100$, dos quais E é a evasão, M é o número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, n é o ano em estudo e $(n-1)$ é o ano anterior. De acordo com Filho et al (2007, p. 645), fonte do conceito e da equação, esta forma de cálculo é mais exata que a utilizada em alguns trabalhos internacionais.

A forma como os dados serão apresentados ajudará na análise comparativa, principalmente no que se refere aos indicadores extraídos e calculados do Estado de Alagoas e os outros Estados da Região Nordeste. A apresentação dos dados é proposta em grupos por (categoria administrativa, Estados e Região). Optando-se por



utilizar quadros, tabelas e gráficos para melhor elucidação da análise comparativa da apresentação dos dados.

4. Resultados e análises

a. Alagoas

Conforme observado na Tabela 1, no estado de Alagoas, constata-se que os cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) são distribuídas em quatro categorias administrativas, que são a Pública Federal, Pública Estadual, privadas com fins lucrativos (CFL) e as privadas sem fins lucrativos (SFL).

No Gráfico 1 é possível analisar a evolução dos números existentes na tabela 1. Pode-se constatar que durante o período analisado os cursos provenientes das Instituições Públicas Federais e Estaduais, se mantiveram estáveis, correspondendo a cerca de 30% e 20% respectivamente da quantidade de cursos totais existentes. Em relação as privadas sem fins lucrativos verificam-se um decréscimo de cerca de 20% no total de cursos ofertados. O grande destaque fica para o aumento de cursos ofertados pelas instituições privadas com fins lucrativos, que tiveram um aumento de cerca de 125% durante o período analisado.



Tabela 1: Quantidade e percentual de cursos por categoria administrativa no Estado de Alagoas, de 2012 a 2016

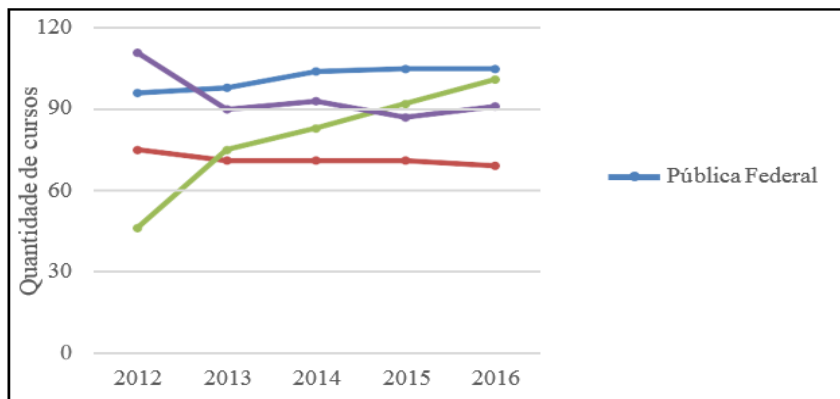
Categoria Administrativa	2012		2013		2014		2015		2016	
	Cursos	%	Cursos	%	Cursos	%	Cursos	%	Cursos	%
Pública Federal	96	29,27	98	29,34	104	29,63	105	29,58	105	28,69
Pública Estadual	75	22,87	71	21,26	71	20,23	71	20,00	69	18,85
Pública Municipal	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Privadas com fins lucrativos	46	14,02	75	22,46	83	23,65	92	25,92	101	27,60
Privadas sem fins lucrativos	111	33,84	90	26,95	93	26,50	87	24,51	91	24,86
Total	328	100	334	100	351	100	355	100	366	100

Fonte: Autores

No Gráfico 1 é possível analisar a evolução dos números existentes na tabela 1. Pode-se constatar que durante o período analisado os cursos provenientes das Instituições Públicas Federais e Estaduais, se mantiveram estáveis, correspondendo a cerca de 30% e 20% respectivamente da quantidade de cursos totais existentes. Em relação as privadas sem fins lucrativos verificam-se um decréscimo de cerca de 20% no total de cursos ofertados. O grande destaque fica para o aumento de cursos ofertados pelas instituições privadas com fins lucrativos, que tiveram um aumento de cerca de 125% durante o período analisado.



Gráfico 1: Evolução da quantidade de cursos por categoria administrativa no estado de Alagoas



Fonte: Autores

Na Tabela 2 são mostrados os dados correspondentes aos números totais de alunos matriculados, concluintes e ingressos nas instituições de ensino superior no estado de Alagoas durante o período de 2012 a 2016.

Em relação a quantidade de alunos totais matriculados, observa-se que ocorreu um pequeno aumento de cerca de 4% considerando o ano inicial e final do estudo. Em relação as categorias administrativas verificam-se que houve um decréscimo no quantitativo de alunos provenientes das IES Públicas Federais de cerca de 18%, porém em relação as privadas CFL, ocorreu um aumento de cerca de 110% na quantidade de alunos matriculados considerando o ano inicial e final do estudo.

Analisando os dados dos alunos concluintes e ingressos nota-se que ocorreu um aumento dos alunos concluintes durante o período de aproximadamente 44%, enquanto o número de ingressos se manteve estável com acréscimo de menos de 1%.

Tabela 2: Quantitativo de estudantes matriculados, ingressantes e concluintes nos cursos superiores do Estado de Alagoas por categoria administrativa, 2012- 2016

Categoria Administrativa	2012			2013			2014			2015			2016		
	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.
Pública Federal	27477	1665	5553	29189	2103	6614	27423	2123	6265	25139	2885	6267	22690	2616	6522
Pública Estadual	8641	641	2185	8593	576	1429	8814	747	1401	8635	913	1359	8664	2004	1813
Pública Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privadas CFL	12940	1384	5691	20355	1689	9187	24414	1353	11721	27046	2633	10583	26876	3103	9370
Privadas SFL	25778	3604	9459	21235	2403	6827	21580	1894	6688	21677	4361	5169	19509	2747	5216
Total	74836	7294	22888	79372	6771	24057	82231	6117	26075	82497	10792	23378	77739	10470	22921

Fonte: Autores

Na Tabela 3 e no Gráfico 2 são mostrados os dados obtidos que correspondem aos valores médios dos estudantes matriculados, concluintes e ingressos nas IES do estado de Alagoas durante o período analisado. Os resultados encontrados demonstram que a respeito das matrículas as IES Privadas Federais estão com uma média de 261 alunos por ano, que quando comparada com os valores anuais do período estudado, observa-se que os valores estão em um fluxo descendente, com os valores diminuindo ao longo dos anos. Porém, em relação a quantidade de alunos concluintes a situação é oposta, com uma média 25 alunos por ano, com os valores aumentado ao longo dos anos estudados, com exceção do ano de 2014. Em relação as IES Públicas Estaduais destacam-se a evolução contínua dos alunos concluintes e ingressos em relação as suas médias durante o período de estudo.

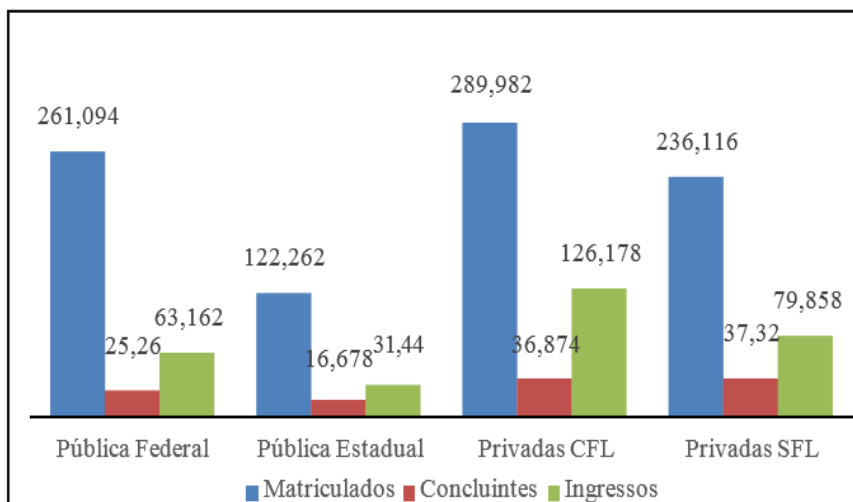
Tabela 3: Médias de estudantes matriculados, ingressantes e concluintes por curso superior do Estado de Alagoas por categoria administrativa, 2012-2016

Categoria Administrativa	2012			2013			2014			2015			2016		
	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.
Pública Federal	286,22	17,34	57,84	297,85	28,42	71,12	263,68	20,41	60,24	241,72	31,7	62,67	216	28,43	63,94
Pública Estadual	115,21	8,55	29,13	121,03	13,49	31,76	124,14	10,52	19,73	121,62	19,02	32,36	129,31	31,81	44,22
Pública Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privadas CFL	281,3	30,09	123,72	275,07	38,39	131,24	294,14	16,3	141,22	313,49	47,87	133,96	285,91	51,72	100,75
Privadas SFL	232,23	32,47	85,22	235,94	35,87	88,66	232,04	20,37	71,91	261,17	59,74	82,05	219,2	38,15	71,45

Fonte: Autores

Analisando os valores médios das IES Privadas CFL e Privadas SFL, que pode ser melhor visualizado no gráfico 2, observa-se que as quantidades anuais de alunos matriculados, concluintes e ingressantes durante os anos se apresentaram estáveis em comparação com as médias obtidas, não caracterizando grandes desvios padrões.

Gráfico 2: Média total de alunos matriculados, concluintes e ingressos por curso nas IES de Alagoas, 2012 a 2016.



Fonte: Autores

O indicador de evasão anual, obtido pela fórmula descrita na etapa de metodologia, assim como o valor da evasão média dos anos estudados são mostrados na Tabela 4.

Analisando os dados constata-se um aumento elevado do percentual de evasão nas IES Pública Federal do ano de 2013 para 2014 de cerca de 75%, que sofreu pequenos acréscimos nos anos vindouros. As IES privadas CFL durante o mesmo período teve um elevado aumento, de cerca de 850%, e foi sofrendo pequenos

decréscimos nos anos seguintes, essa variação mais significativa pode ser alvo de um estudo mais aprofundado em outros trabalhos que investiguem possíveis causas para este acontecimento.

Tabela 4: Evasão anual e média dos cursos superiores no Estado de Alagoas por categoria administrativa 2013-2016.

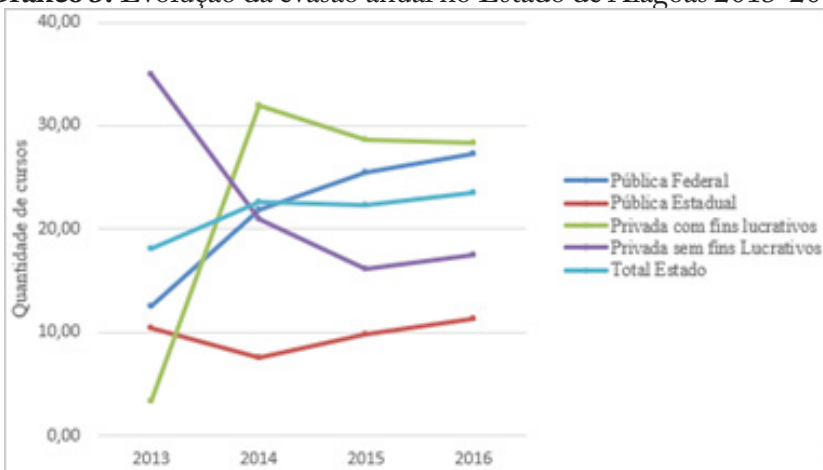
Categoria Administrativa	Evasão Anual %				Média %
	2013	2014	2015	2016	
Pública Federal	12,54	21,89	25,41	27,35	21,80
Pública Estadual	10,45	7,53	9,81	11,28	9,77
Pública Municipal	-	-	-	-	-
Privadas CFL	3,36	32,00	28,61	28,29	23,07
Privadas SFL	35,02	20,92	16,14	17,46	22,39
Total	18,10	22,65	22,33	23,55	21,66

Fonte: Autores

Em relação a categoria Pública Estadual, observa-se que os valores de evasão se mantiveram estabilizados em cerca de 10% ao longo do período analisado. Por fim, as instituições privadas SFL, foi a única categoria que teve o valor de evasão inferior no último ano de estudo, quando comparado com o primeiro.

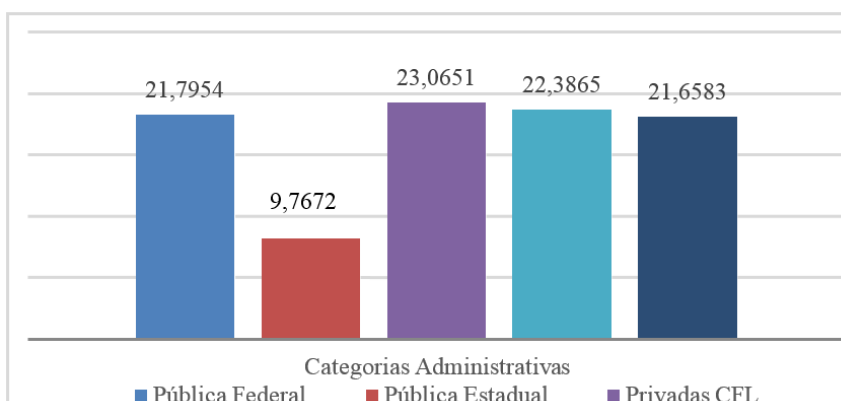
O gráfico 3 apresenta os dados do desenvolvimento da evasão ao longo do período estudado. Analisando o gráfico é possível ver a grande evolução na evasão média da IES privadas CFL.



Gráfico 3: Evolução da evasão anual no Estado de Alagoas 2013-2016

Fonte: Autores

O gráfico 4 apresenta os índices médios de evasão por categorias administrativas. Avaliando os índices médios de evasão de acordo com categoria administrativa, verifica-se que o valor ficou em cerca de 22% para todas as categorias, com exceção das privadas SFL, que ficou com uma evasão média de aproximadamente 10%.

Gráfico 4: Evasão média nas IES do Estado de Alagoas, 2013-2016

Fonte: Autores

4.2 Dados da Região Nordeste excluindo Alagoas

Para os resultados apresentados a seguir foram considerados os dados dos seguintes estados do Nordeste: Pernambuco, Sergipe, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão e Paraíba. Os dados do estado de Alagoas foram excluídos desses resultados, para ser possível realizar uma comparação posterior entre os dados do estado de Alagoas com os obtidos em sua região.

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de cursos superiores na região nordeste de acordo com as categorias administrativas, durante o período de estudo. Considerando o quantitativo de cursos entre o ano inicial e final, observa-se que teve um aumento de cerca de 16%. A principal categoria que alavancou este aumento foi a privada CFL, que passou de 30,63 % de representatividade dos totais de cursos em 2012 para mais de 40% em 2016.



Tabela 5: Quantidade e percentual de cursos por categoria administrativa na Região Nordeste (exceto Alagoas), 2012-2016

Categoria Administrativa	2012		2013		2014		2015		2016	
	Curso s	%	Curso s	%	Curso s	%	Curso s	%	Curso s	%
Pública Federal	1418	26,96%	1421	26,26%	1538	26,99%	1582	27,02%	1533	25,19%
Pública Estadual	1240	23,58%	1210	22,36%	1216	21,34%	1146	19,58%	1060	17,42%
Pública Municipal	82	1,56%	88	1,63%	81	1,42%	86	1,47%	84	1,38%
Privadas com fins lucrativos	1611	30,63%	1801	33,28%	1939	34,02%	2115	36,13%	2454	40,32%
Privadas sem fins lucrativos	903	17,17%	886	16,37%	909	15,95%	909	15,53%	939	15,43%
Especial	5	0,10%	6	0,11%	16	0,28%	16	0,27%	16	0,26%
Total	5259	100,00 %	5412	100%	5699	100%	5854	100%	6086	100%

Fonte: Autores

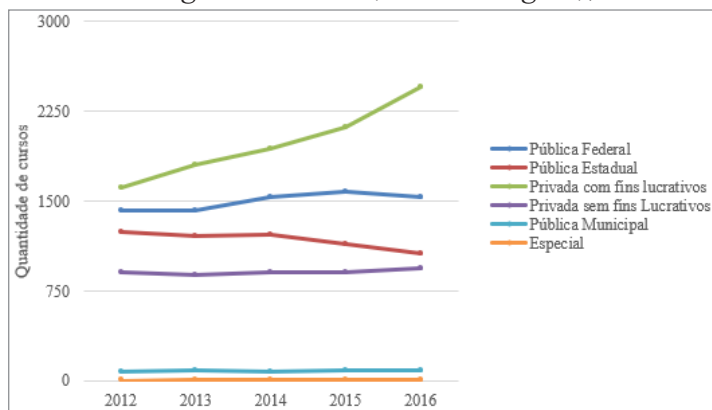
Em relação as Públicas Federais, Estaduais e Municipais, observa-se que os valores se mantiveram estáveis ao longo do

período analisado, com algumas pequenas variações para baixo. A categoria privada SFL, também apresentou pequenas variações ao longo do período estudado. Na região nordeste existem alguns cursos enquadrados na categoria administrativa Especial, que de acordo com o artigo 242 da Constituição Federal é caracterizada como: “instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita”.

No Gráfico 5 é possível analisar os dados da Tabela 5 de maneira mais clara. Constata-se que a categoria privada CFL, foi a que teve a evolução mais significativa em relação a seu quantitativo. No gráfico é possível observar, que as demais categorias apresentaram baixa variação ao longo do período estudado.



Gráfico 5: Evolução da quantidade de cursos por categoria administrativa na região Nordeste (Exceto Alagoas), 2012-2016



Fonte: Autores

A Tabela 6 contém os dados relativos aos números de alunos matriculados, concluintes e ingressos nas IES da região Nordeste.

Avaliando a variação total do quantitativo entre o primeiro e último ano do estudo, constata-se que ocorreu um aumento de cerca de 20% do total de alunos matriculados e concluintes, e de 5% dos alunos ingressos. Analisando as categorias administrativas observasse que a Pública Federal e as privadas CFL tiveram aumento em seu número de matrículas de aproximadamente 20% e 40%, considerando o ano inicial e final dos dados. Já as privadas SFL e Pública Estadual e Municipal tiveram uma redução, no mesmo aspecto.

Tabela 6: Quantitativo de estudantes matriculados, ingressantes e concluintes nos cursos superiores da Região Nordeste (exceto Alagoas) por categoria administrativa, 2012-2016.

Categoria	2012			2013			2014			2015			2016		
	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.
Pública Federal	276687	27134	83871	288229	28856	84666	301361	32114	88012	319150	33537	89553	334872	35563	90007
Pública Estadual	166024	21318	36017	163793	17975	35968	169935	22354	36872	167071	20912	37402	161955	19419	32255
Pública Municipal	20582	2492	6008	21416	3781	5868	16025	2454	3764	14693	2925	3515	13806	2816	3517
Privadas CFL	455524	58468	180296	517467	59814	199857	590583	59990	240117	631522	67956	220989	643619	77360	213865
Privadas SFL	223194	32839	75098	219491	32575	75227	215641	31777	66867	214307	31463	65045	208267	33774	58090
Especial	541	34	252	850	191	225	4648	508	1338	4820	534	1493	4639	639	1177
Total	1142552	142285	381542	1211246	143192	401811	1298193	149197	436970	1351563	157327	417997	1367158	169571	398911

Fonte: Autores.

Na Tabela 7 e no Gráfico 6 são mostrados respectivamente as médias anuais e a média do período analisado (2012-2016), relativos aos alunos matriculados, concluintes, ingressantes em cursos das IES da região Nordeste. Em relação as médias destas variáveis no período de estudo, observa-se que os valores se mantiveram estáveis em todas as categorias administrativas, não apresentando variações relevantes.

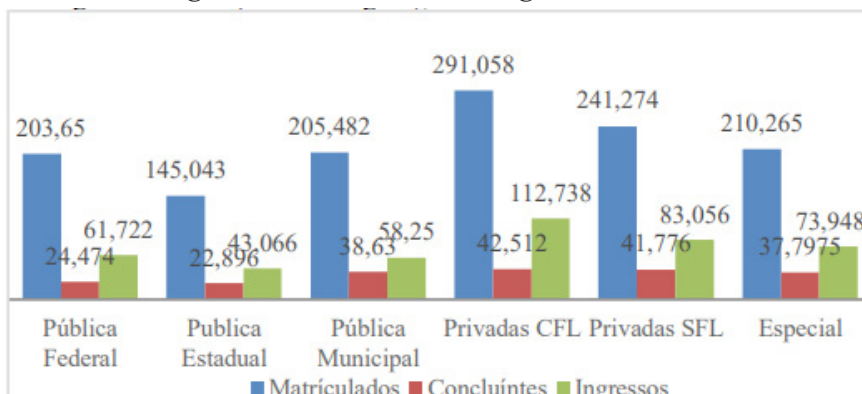
Tabela 7: Médias de estudantes matriculados, ingressantes e concluintes por curso de IES na Região Nordeste (exceto Alagoas) por categoria administrativa, 2012-2016.

Categoria Administrativa	2012			2013			2014			2015			2016		
	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.	Matric.	Concl.	Ing.
Pública Federal	195,12	19,14	59,15	207,51	27,09	64,98	195,94	21,21	57,22	200,67	26,77	63,47	219,01	28,16	63,79
Pública Estadual	133,89	17,19	29,05	136,49	27,83	53,76	139,75	18,38	30,32	149,44	26,81	54,84	160,35	24,27	47,36
Pública Municipal	251	30,39	73,27	243,36	53,25	71,56	197,84	30,3	46,47	170,85	40,63	50,21	164,36	38,58	49,74
Privadas CFL	282,76	36,29	111,92	294,35	47,97	119,89	304,58	30,94	123,84	305,08	47,26	113,91	268,52	50,1	94,13
Privadas SFL	247,17	36,37	83,17	252,29	46,67	98,59	237,23	34,96	73,56	241,07	43,58	86,15	228,61	47,3	73,81
Especial	108,2	6,9-8	50,4	141,67	38,2	45	290,50	31,75	83,63	301,25	35,6	106,64	289,94	45,64	84,07

Fonte: Autores

Avaliando as médias do período global estudado, que são mostradas no gráfico 6, verifica-se que as instituições privadas CFL, foram as que tiveram maiores médias nas três variáveis. Além das instituições Públicas Federais e Estaduais, possuem as menores médias de alunos concluintes, apesar da Pública Federal ser a segunda com maior média de alunos matriculados.

Gráfico 6: Média de matriculados, concluintes e ingressos por curso nas IES da Região Nordeste (exceto Alagoas), 2012 a 2016.



Fonte: Autores

Na Tabela 8 constam os dados relativos ao indicador de evasão anual, de acordo com as categorias administrativas e o período de análise. A categoria administrativa Especial apresentou resultados negativos para evasão em alguns anos, o que indica possíveis inconsistências nos dados, de modo que esta categoria não foi representada nos gráficos 7 e 8, a fim de não distorcer os resultados das outras categorias.

Os resultados indicam que as IES privadas CFL e privadas SFL foram as que tiveram maior evasão média, e que nas IES Pública Federal está ocorrendo uma diminuição do indicador durante o período estudado. Além disso, observa-se que ocorreram variações relevantes na categoria Pública Municipal, principalmente no ano de 2014.



Tabela 8: Evasão anual e média dos cursos superiores da Região Nordeste (exceto Alagoas), 2013-2016.

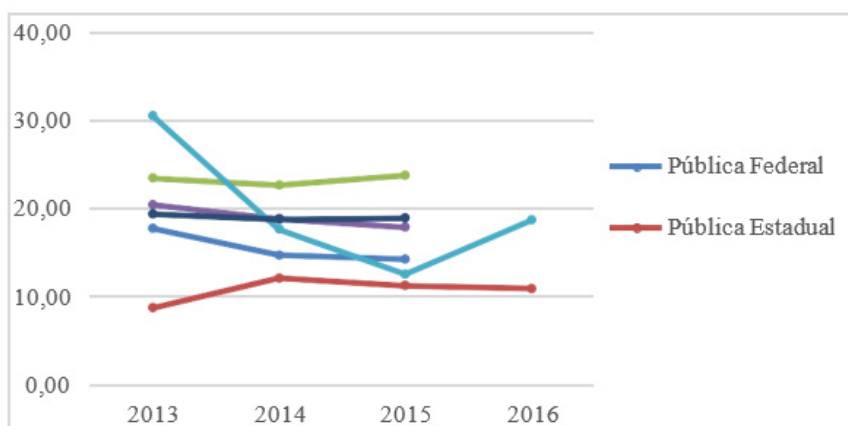
Categoria Administrativa	Evasão Anual %				Média %
	2013	2014	2015	2016	
Pública Federal	18,43	17,74	14,73	14,27	16,29
Pública Estadual	11,67	8,75	12,14	11,26	10,95
Pública Municipal	14,05	30,47	17,63	12,57	18,68
Privadas CFL	20,01	23,42	22,63	23,74	22,45
Privadas SFL	24,21	20,41	18,82	17,87	20,33
Especial	-23,27	-402,28	19,64	19,23	-96,67
Total	19,08	19,37	18,75	18,92	19,03

Fonte: Autores

Os gráficos 7 e 8 mostram respectivamente os dados da evolução da evasão ao longo do período estudado e os índices médios de evasão por categorias administrativas.

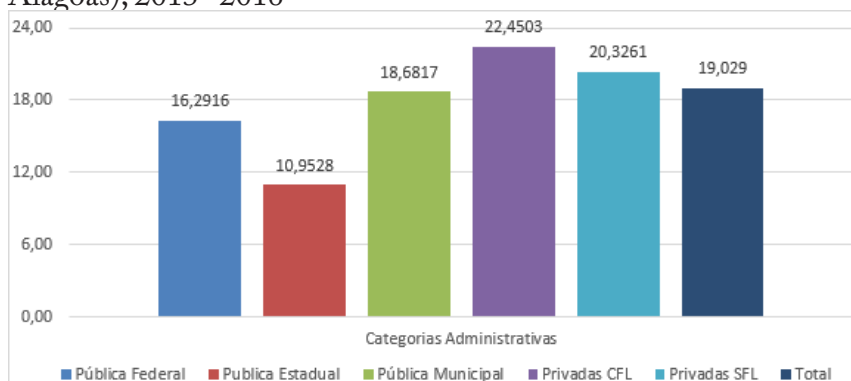
No gráfico 7 é possível visualizar melhor os dados da tabela 8, onde a diminuição da evasão nas IES públicas municipais é a alteração mais significativa.

Gráfico 7: Evolução da evasão anual na região Nordeste sem Alagoas 2013- 2016



Fonte: Autores

Gráfico 8: Evasão média nas IES da Região Nordeste (exceto Alagoas), 2013- 2016



Fonte: Autores



Os dados do gráfico 8 mostram que as IES ficaram com uma média geral de cerca de 20% de evasão total, com a maior média para as privadas CFL (22,45%) e a menor para as públicas estaduais (10,95%).

4.3 Comparação entre Alagoas e a Região Nordeste excluindo Alagoas

Na Tabela 9 são apresentados os resultados dos valores de evasão percentual anual do estado de Alagoas e da região Nordeste (exceto Alagoas), por categoria administrativa que ambas possuam, período de análise (2013-2016), assim como os valores totais do índice de evasão anual total.

Realizando as comparações dos dados, observa-se que em relação as IES Públicas Federais, o estado de Alagoas iniciou com uma evasão menor em relação ao nordeste em 2013, porém nos anos seguintes, enquanto a média do Nordeste diminuía a de Alagoas aumentou, chegando no ano de 2016 com aproximadamente o dobro do valor de sua região geográfica.

Analisando a categoria Pública Estadual, observa-se que os valores entre o estado e região ficaram muito próximos em todos os anos estudados, indicando um acompanhamento da tendência regional por parte do estado de Alagoas.

Os resultados da comparação das IES privadas CFL apresentam que o estado alagoano iniciou com um indicador muito abaixo da média regional em 2013, porém nos anos seguintes estes valores se elevaram com um pico de cerca de 850%. No último ano, os resultados ainda mostram um valor mais elevado em relação à média do Nordeste.

Avaliando as IES privadas SFL constata-se que o indicador de evasão iniciou com um maior valor no estado de Alagoas em relação ao nordeste em 2013, entretanto nos anos seguintes os valores ficaram muito próximos, indicando que o estado segue a tendência de sua região geográfica.

Por fim, avaliando o valor total do indicador de evasão, observa-se que com exceção do ano 2013, o estado de Alagoas apresenta uma evasão maior que a região Nordeste, com o agravante de que nos últimos três anos analisados, apesar de variação pequena, verifica-se que a diferença está se ampliando.

Tabela 9: Evasão percentual anual das IES de Alagoas e da Região Nordeste (exceto AL) por categoria administrativa e total (2013-2016)

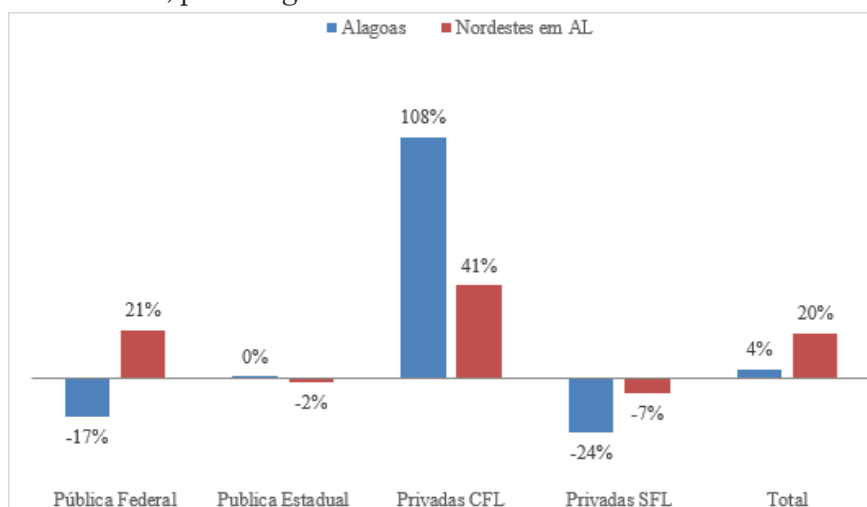
Evasão Anual	2013		2014		2015		2016	
	Alagoas	Nordeste	Alagoas	Nordeste	Alagoas	Nordeste	Alagoas	Nordeste
Pública Federal	12,54	18,43	21,89	17,74	25,41	14,73	27,35	14,27
Pública Estadual	10,45	11,67	7,53	8,75	9,81	12,14	11,28	11,26
Privadas CFL	3,36	20,01	32,00	23,42	28,61	22,63	28,29	23,74
Privadas SFL	35,02	24,21	20,92	20,41	16,14	18,52	17,46	17,87
Total	18,10	19,08	22,65	19,37	22,33	18,75	23,55	18,92

Fonte: Autores



No gráfico 9 é apresentado a variação percentual do quantitativo de alunos matriculados nos cursos superiores entre o ano inicial e final do estudo (2012 e 2016), por categoria administrativa e valor total. Analisando os dados observa-se que em relação ao valor total, apesar de apresentar crescimento de 4%, o estado de Alagoas não acompanhou a média regional de cerca de 20%.

Gráfico 9: Aumento percentual do número de alunos matriculados nos cursos das IES de Alagoas e Região Nordeste (exceto AL) entre 2012 e 2016, por categoria administrativa e total.



Fonte: Autores

Avaliando as categorias administrativas, em relação a Pública Federal verifica-se que enquanto Alagoas teve um decréscimo de cerca de 17%, a região nordeste apresentou um aumento de 20%. Outra grande disparidade foi em relação as instituições privadas CFL, que tiveram um aumento 108% para o estado de Alagoas, enquanto a região nordeste apresentou um acréscimo de 40%. As IES

Públicas Estaduais, apresentaram um pequeno acréscimo, estando o estado alagoano acompanhando a sua região geográfica. Por fim, analisando os resultados das instituições privadas SFL, verifica-se uma diminuição no número de matrículas, para os dois casos, porém com o estado alagoano tendo um decréscimo de quase o triplo em relação a sua região.

Conclusão

Após a realização do estudo, foi possível obter diversos dados sobre a situação do ensino superior no estado de Alagoas e na região Nordeste. Foram obtidos dados de número de cursos, alunos matriculados, ingressos e concluintes, assim como a taxa de evasão, que foram agrupados pelas categorias administrativas das IES e o período temporal de estudo (2012-2016). Os dados poderão ser utilizados como indicadores pelos gestores públicos para um melhor direcionamento das políticas públicas nesta área. Os resultados do estado de Alagoas indicam um grande crescimento no aumento dos cursos oferecidos pelas instituições privadas com fins lucrativos (CFL), enquanto os provenientes das Públicas Federais e Estaduais se mantiveram com baixa variação. Quando foram analisados os dados referentes ao número de matrículas, observam-se um grande aumento nas instituições privadas CFL, enquanto a Pública Federal teve até um decréscimo. Embora, não seja o objetivo deste estudo, os resultados indicam que as políticas públicas de subsídios para a população cursarem nas IES privadas CFL estão fomentando este crescimento acelerado.

Avaliando as taxas de evasão, observou-se que ocorreu um crescimento ao longo do período estudado, principalmente nas privadas CFL e Públicas Federais, embora não seja o objetivo deste trabalho algumas das causas que poderiam explicar este fenômeno seria o aumento na oferta de cursos, relacionados com a maior



facilidade de mudança posteriormente, gerada tanto pela oferta de cursos, quanto pela facilidade gerada por questão financeira. Outro aspecto que poderiam influenciar, seria a utilização do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) como única forma de ingressar na Universidade Federal de Alagoas durante o período de estudo, já que o exame permiti a escolha dos cursos em momento posterior ao resultado final, o que podem fazer com que muitas pessoas se matriculem, porém não continuem cursando. Entretanto, essas hipóteses deverão ser analisadas em futuros estudos.

Quando se realizou a comparação dos dados do estado de Alagoas com os da Região Nordeste (exceto Alagoas), foi possível observar que a taxa de evasão também está aumentando na região Nordeste, porém, em um valor inferior ao estado de Alagoas no período estudado. Em relação ao número de matrículas os aspectos mais relevantes foram o grande crescimento dos números das privadas CFL no estado de Alagoas, o que ficou evidente quando se comparado com os dados do Nordeste, por outro lado nas IES Públicas Federais, o estado de Alagoas teve um decréscimo no número total de matrículas, enquanto a região nordeste apresentou um crescimento.

Portanto, este estudo atendeu aos objetivos propostos de analisar os dados relativos à evasão escolar no ensino superior entre os anos de 2012 e 2016 da Região Nordeste e do estado de Alagoas e comparar os dados relativos às IES do referido estado em relação aos índices da Região Nordeste. Os resultados poderão ser utilizados por gestores públicos não só do estado de Alagoas, como da região Nordeste para melhor avaliação das políticas públicas voltadas ao ensino superior.

Como sugestão para trabalhos futuros, podem se citar o estudo em outros estados e regiões do país, assim como um aprofundamento no levantamento das causas que geraram os resultados obtidos neste estudo.



Referências

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. Editora Cortez, 2007.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da Ufal/UAB. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 465-504, 2014.



BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cresce número de matrículas na rede pública de ensino**. 2018

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-30, fev. 2003.

FILHO, Roberto Leal Lobo Silva et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641- 659, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Brasília, 2014.



IBM SPSS. **Gere valor para seu negócio**. 2017.

INEP (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior 2010-2013**. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/ basica-levantamentos-acessar](http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar)>. Acesso em 10/01/2018.

JANUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público** nº 56, pp. 137-160, Brasília, abr./jun. 2005.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

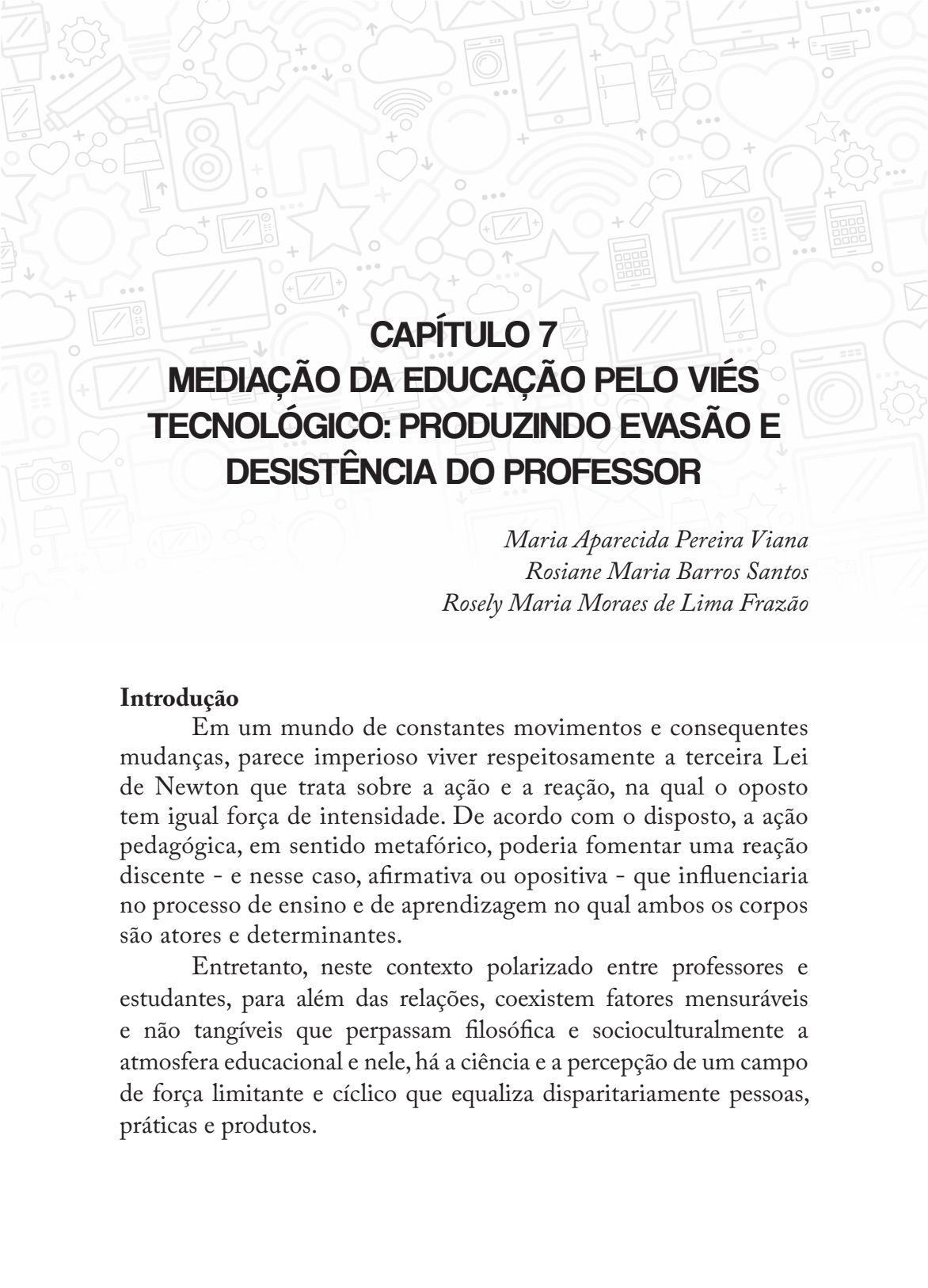
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula “provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **Revista Científica Eccos**, v. 10, nº Esp., p. 67- 93, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.





CAPÍTULO 7

MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELO VIÉS TECNOLÓGICO: PRODUZINDO EVASÃO E DESISTÊNCIA DO PROFESSOR

Maria Aparecida Pereira Viana

Rosiane Maria Barros Santos

Rosely Maria Moraes de Lima Frazão

Introdução

Em um mundo de constantes movimentos e consequentes mudanças, parece imperioso viver respeitosamente a terceira Lei de Newton que trata sobre a ação e a reação, na qual o oposto tem igual força de intensidade. De acordo com o disposto, a ação pedagógica, em sentido metafórico, poderia fomentar uma reação discente - e nesse caso, afirmativa ou opositiva - que influenciaria no processo de ensino e de aprendizagem no qual ambos os corpos são atores e determinantes.

Entretanto, neste contexto polarizado entre professores e estudantes, para além das relações, coexistem fatores mensuráveis e não tangíveis que perpassam filosófica e socioculturalmente a atmosfera educacional e nele, há a ciência e a percepção de um campo de força limitante e cíclico que equaliza disparitariamente pessoas, práticas e produtos.

Nesse universo, a atuação docente se configura como determinante na mediação ética, política e estética da construção dos conhecimentos. No entanto, é para nós salutar entender o constructo profissional já consolidado nos educadores para que, munidos de atenuantes, habilidades e até incertezas, possam continuar no caminhar desafiante do ensino e da aprendizagem que envolve de forma influente e influenciadora a formação inicial, o(s) contexto(s) de trabalho, as crenças, os acessos, os anseios, as limitações, os manuseios e as trajetórias em uma fusão de estratégias diversas para acessar a reflexão sobre a prática.

E, esse fazer de meditação sobre a atuação é considerado como um dos pilares da formação de profissionais professores, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma ação reflexiva que acolha de forma persistente e cuidadosa o fazer laboral, as concepções e creditações que devem ter como produto a construção responsável, sincera e inclusiva (OLIVEIRA; GAMA, 2014).

Nesse panorama, este estudo, por entre as escolhas teóricas bibliográficas que o constituem, buscou entender o impacto das migrações, alterações e implementações demandadas pelo período de isolamento social instaurado pelas autoridades de saúde para a proteção contra a infecção pelo Covid-19. Assim, indagações como: estaria o professor apto para migrar abruptamente de locus de atuação? E, mais ainda, teria esses recursos didáticos para tornar possível o continuum letivo? Seus planos estariam abertos a tais implementações? Sua trajetória o contemplaria experiencialmente para tal momento? E, por fim, se todas as questões anteriores tivessem respostas negativas, seria a desistência profissional o caminho mais exequível?

Ao considerar as mudanças oriundas de um recorte temporal tão recente e atual como o pandêmico (Covid-19), é preciso compreender de forma mais diretiva o que está acontecendo na dinâmica docente e, nesse contexto, as narrativas dos professores



surgem como parte de um movimento contrário à submissão de suas vozes às dos pesquisadores (MOREIRA, 2011), pois, nos planos traçados pelos representantes do Ministério da Educação, parecem não constar, nem tampouco terem sido contabilizadas as habilidades e didáticas, os recursos e contextos, as impressões e as emoções dos profissionais envolvidos.

Assim, torna-se esse este instante, talvez, um ponto de partida para alguns, de reflexão para outros, de atuação para muitos, de formação intensiva para tantos outros e de chegada para aqueles que, paralisados pelo turbilhão sociocultural, optaram por evadir-se e/ou desvencilhar-se de uma profissão que forma e deforma em uma balança adulterada pelo sistema dito como democrático.

Por conseguinte, adentrar subitamente em um novo contexto educacional, mediado pela tecnologia, parece ter gerado no professor uma ebulição de sentimentos e expectativas, medos e inseguranças que tiraram dele a conexão com a sua própria prática pedagógica tantas vezes sedimentada e inflexível. Nisso, a identidade docente foi desestabilizada.

O medo, provocado pela resistência da abertura ao novo, produz, humana e historicamente, desistências psíquicas, pela autopercepção de incapacidade em enfrentar um universo desconhecido, estando ainda despreparado para tal. Sobre isso Viana (2018, p.19) aponta que “(...) a cabeça precisa estar aberta para esse tipo de inovação, de articulação dos diversos espaços do conhecimento”. Contudo, nessa composição, é necessário previamente um componente chamado disponibilidade para a mudança, provedor do transitar e/ou do transmutar-se, deslocando-se de um espaço comum, de objetos e didática, podendo este ter marcado o trabalho dos professores, como referência.

Então, a resignificação profissional passou a ser urgente e as novas perspectivas precisaram fluir para situar o educador em novos contextos. Daí conforme postula Viana (2018, p.20), “(...) as



TIC mudam radicalmente as ferramentas que permitem lidar com o conhecimento” e a pressão demandada dessa mudança pressionou o professor de tal maneira que pode ter-lhe custado danos à sua saúde mental e doenças ocupacionais, oriundas do isolamento vivenciado, do contexto pandêmico de incertezas e insegurança e do aumento no índice de desemprego.

Assim, a trajetória da desistência dos que não abraçam o novo e não se dispõem a construir novos caminhos e possibilidades para uma ação inovadora tem sido atenuada na emergência da mutabilidade nos processos de ser e agir enquanto professor, negando todo um trabalho trilhado que necessita apenas de orientação, acompanhamento e (re)avaliação constante. E mediante o contexto atual, concordamos com Viana (2017) ao referir que as tecnologias de informação e comunicação se constituem num agente capaz de promover uma reconstrução no fazer docente, acrescentando que as intenções metodológicas também permeiam esse desejo de enriquecimento da prática.



1. Contextualização

No início do ano de 2020, o Brasil foi aquartelado, tendo seus cidadãos isolados socialmente devido à confirmação do primeiro caso de infecção por Covid-19. Nesse panorama, planos, espaços e ações foram abruptamente invadidos por percalços que limitaram, segregaram e até negaram a continuidade dos fazeres cotidianos, sobretudo os de ordem atitudinal e procedimental e, sob essa perspectiva, pesou sobre o trabalho do professor a responsabilidade de um refazimento em sua forma de atuar, a fim de que fosse dada a continuidade à prática educacional.

Em prosseguimento, o Ministério da Educação autorizou, por meio da Portaria N° 343, de 17 de março de 2020, em caráter excepcional, a substituição das aulas no formato presencial por

aulas realizadas por meios digitais enquanto durasse a situação pandêmica causada pelo Covid-19. Para muitos educadores isso foi uma atitude de terrorismo em sua vida, tanto pela timidez em falar pelas telas, quanto pela exposição em ministrar suas aulas tendo ao lado da criança um adulto que sendo desconhecedor do processo educacional, questionava e, tantas vezes, desvalorizava seu trabalho. E com o avolumado número de críticas, às escolas e seus educadores recorreram a variados suportes que lhes oportunizassem criar instrumentos de trabalho propositivos à aplicabilidade virtual, evitando apontamentos incoerentes e rompimento do já consolidado na relação escola e família.

Assim, mãos, mentes e contextos foram lapidando novas e emergenciais construções a fim de conectar professores e estudantes, hardwares e acessos, módulos e regressos propositivos ao contínuo letivo, capilarizando informações, emoções e condições sanitárias ao impeditivo socio sanitário.

Contudo, o que chamamos de “brecha” na lei, ao que foi permitido no trabalho virtual com o ensino fundamental anos iniciais, vem regido pela prerrogativa de obrigatoriedade de que esse estudante se fizesse presente nas aulas acompanhado de um responsável, fator determinante para muitas evasões desses estudantes, mediante a pouca ou nenhuma disponibilidade da família em participar do novo processo educacional que apontava. E como nos disse outrora Paulo Freire, a escola há muito tornou-se um depósito de gente e esse período pandêmico veio como lupa ampliar essa visão, deixando evidente mais esse rótulo para as instituições escolares.

Entretanto, para um mergulhar em novas proposições e atuações, demandou-se para esse professor uma prévia formação e a evidência de aprimoramento com o fazer pedagógico, e aos que repousavam na mesmice ou há muito já se achavam em uma completude profissional, e que nada mais necessitavam aprender, por



prender-se a uma prática que já estava posta e sedimentada no seu cotidiano, parece ter este desestabilizado seu nado e, ao perceber-se em imersão, fizeram a opção pelo bote batizado por desistência, tripulado pela antecipação, pela resistência e pela aposentadoria, navegando lentamente pela laguna da negligência (de si e de seu fazer educacional).

Essa despedida de seu lugar profissional foi o recorte deixado pelo período pandêmico, que trazia articulada a necessidade de uma repaginação no fazer pedagógico. Constatar tal perspectiva fez com que se percebesse a necessidade de o professor transpassar o tradicional e experimentar outros aspectos do conhecimento para além do conservador, lapidando seu fazer em práticas atuais e dialógicas com os paradigmas inovadores que atendem às demandas do conhecimento do hoje (VIANA, 2017). Na saída desse lugar comum onde tantos profissionais vinham executando sua prática, o despreparo dos que adormeceram na estagnação do “ser profissional” produziu não só a desistência, mas também a indisponibilidade para a mudança.

Acreditamos que essa desistência profissional acontece a partir do momento em que o profissional, seja ele de que área for, fica estagnado, adotando sempre as mesmas práticas e desvinculado de inovações que surjam, pois, no novo contexto, já não se aportam práticas sem inovação, as mudanças e novas perspectivas afloram continuamente, forçando o profissional a reavaliar conceitos e práticas apreendidas no processo de sua formação. O formar-se hoje, mais do que em qualquer outro recorte temporal, deve ser ininterrupto, por entendermos que, se a sociedade muda a passos largos, a construção da identidade desse profissional precisa também evoluir e passar por mutabilidade constante para enfim adequar-se às novas atuações exigidas pelo contexto.

Assim, ao reconhecermos que o sujeito muda e passa a enxergar sob novos ângulos, partindo de uma proposta de que não deve



haver uma sedimentação no pensar e agir, enquanto educadores que lidamos com sujeitos pensantes e afetados por influências do meio, precisamos estar dispostos, para oferecer um trabalho a contento, passando por essa e tantas outras metamorfoses profissionais que se fizerem necessárias, pois a perpetuação de práticas e discursos teorizados parecem não encontrar mais espaço social, sob a ameaça de constituir-se em perspectivas sem sentido que, como palavras ao vento, não constroem sentido.

2. Problemática de pesquisa

De modo quase que instantâneo, o que era parte protagonizou o todo e aquele ou aquilo que não detinha ou fez a escolha por acolher o novo parece ter ficado à margem da perspectiva ou de seu povo, à procura do perdido, do não vivido ou ainda do equilíbrio que no agora faz-se distante e esquecido, pois os tempos são outros e o modo preferido foi preterido, o saber mescla-se com o fazer para além do tocar ou de perto ver.

No entanto, para a pesquisa aqui desvelada, a compreensão teórica de que trata a questão que por ela é anunciada é tarefa primeira no entendimento sobre qual o impacto causado pela mediação digital oriunda das tecnologias incorporadas aos processos educacionais - tomadas emergencialmente como exequíveis - gerou, de acordo com os autores e documentos legais aqui discutidos, para gerar o movimento evasivo no continuum da profissão docente durante o formato remoto segregador, vivenciado no isolamento contra o Covid-19.

Isso porque o acesso à internet não foi algo democrático. Muitos grupos sociais não puderam prosseguir pelo fato do distanciamento das residências de áreas urbanas e dos poucos recursos dos estudantes em possuir uma internet capaz de enfrentar um abismo educacional entre as partes.



Acrescidos desse fator, correm alunos e professores para as novas demandas que decorrem daí, dentre elas o desnível de conhecimento intergeracional, o que promoverá uma interferência também no mercado de trabalho, que irá sentir o despreparo de uma geração que ficou por dois anos refém de uma formação que precisou ser desconstruída e reconstruída pelos educadores. Nessa dinâmica foram encontrados “(...) profissionais questionadores e dinâmicos que ultrapassaram os limites” (VIANA, 2017, p. 17) de uma mera execução de um planejamento prévio e os que não tiveram a clareza da necessidade da mudança e perpetuaram mesmo remotamente um trabalho que seria feito presencialmente, em tendo convivido com o desinteresse e a falta de estímulo dos estudantes, não se abalaram profissionalmente, permanecendo com o seu cotidiano profissional.

Somos sabedores de que buscar dar uma qualidade ao trabalho docente não se construiu tarefa de todos, pois mexer com algo que já está posto é desestabilizar uma prática nem sempre passível de readaptações. Reconstruir-se profissionalmente, inserindo o novo no trabalho, são necessárias disposição e identificação com o que faz. Um professor que se intitula repassador de conteúdos não possui interesse em agregar novas perspectivas ao seu fazer, e seu trabalho se personifica numa prática pedagógica e não numa práxis pedagógica, pois, para se dizer práxis, é preciso reflexão na conduta e um devir agregado ao que se faz. Nesse movimento de vir a ser constante, potencializam-se as mudanças, as autoavaliações e as propostas diferenciadas e coerentes com o público trabalhado.

Daí a medida do professor é a medida de seu aluno, de forma que, ao promover o acesso ao conhecimento, não nivela turmas, antes considera peculiaridades e necessidades, tratando o novo como inerente à necessidade e à capacidade interpretativa daquele momento, algo relacionado a processos didáticos em que paulatinamente os novos conhecimentos vão se unindo aos já existentes para uma ampliação



do saber. Por isso defendemos a introdução de novos mecanismos educacionais numa via de estímulo ao crescimento e reconhecimento da capacidade de cada sujeito, mas, para tanto, o envolvimento do professor é fator fundamental.

3. Marcos bibliográficos

Ao pesquisar artigos, *e-books* e materiais técnico- normativos disponíveis em plataformas digitais, um avolumado número de exemplares se apresenta como possíveis caminhos ao conhecimento/ aprofundamento de temáticas que originam ou norteiam projetos de pesquisas. No entanto, este estudo optou por definir dois critérios validativos na seleção dos materiais bibliográficos aqui presentes, sendo eles: ano de publicação e temáticas que envolvem dinâmicas didáticas e formação de professores.

Neste íterim, partimos da concepção relativa à formação contínua docente de que “a teoria aliada à reflexão escrita sobre a experiência vivida serve para ajudar a desenvolver a autodireção na ação, recuperando o percurso feito e percebendo melhor para onde se quer ir, como e porquê” (MOREIRA, 2011, p.9) e sobre isso indagamos se os profissionais evadidos tiveram tempo- espaço para refletir e registrar esse complexo pandêmico a fim de autogerir-se.

Não obstante serem tolhidos à adaptação ministerial, Mercado e Viana (2021) apontam que:

Possuir todas as competências digitais não é tarefa fácil, mas é satisfatório observar que muitos já fazem uso e possuem algumas delas, mesmo de forma intuitiva. A educação online e o ensino híbrido, por serem relativamente novos na prática docente, requerem mais tempo para elaboração das metodologias que serão utilizadas, podendo ter bons resultados se forem usados em paralelo ao ensino presencial. (MERCADO; VIANA; 2021, p. 36-37)



Corroboramos com a vertente temporal já indicada como premissa desse processo migratório. Para tanto, parece salutar que, transpassando um movimento formativo teórico convidativo, sejam planejados e desenvolvidos módulos letivos que amparem os profissionais, sobretudo os que atuam na educação, de modo a “trabalhar suas demandas de formação, seus dilemas e angústias profissionais, assim como os desafios cotidianos postos pela prática dentro das relações complexas que envolvem o aprendizado de docentes e estudantes” (VIANA; MASSETTO; SILVA, 2021, p.107).

Ao calcorrear pelos escritos aqui estudados, encontramos em Guarniere in Marin; Pimenta (2018, p.101) que há um distanciamento desafiante entre a realidade educativa vivenciada nas escolas e a preparação prática dos docentes e “a formação recebida é considerada muito teórica, com as disciplinas fragmentadas, dispersas e distantes das necessidades práticas o que implica para os iniciantes a responsabilidade de desvendarem o seu trabalho (...)”

Entretanto lemos também que as constantes mudanças sociais têm desestruturado os professores, pois uma parte deles, já conquistada por um fazer plácido e emparedado, se amedronta frente ao novo e as adaptações por ele demandada, assim “agarram-se, então, ao livro didático, aos saberes já adquiridos, às suas experiências, não conseguem ou não querem seguir o ritmo da mudança, sobrevivem na e da educação” (ABDALLA in MARIN; SILVA; SOUZA, 2022, p. 90). Para estes, a formação continuada em nada iria contribuir, pois alguns educadores se acham prontos e acabados, mas desconhecem que a mudança é compatível com a evolução das gerações e por isso novos contextos são apresentados. Daí a necessidade de esses educadores passarem por constantes reformulações no fazer, a fim de que possam minimizar o estranhamento da conduta dessas gerações que apresentam necessidades, opiniões e juízos de valores individualizados e inerentes ao seu contexto social. Em sendo a



escola uma parte da sociedade, esses estudantes trazem para seus domínios as suas informações e as suas propostas e para os professores fazerem esse enfrentamento com o novo e a novidade precisam estar renovados, caso contrário irão refutar tudo que aparecer, tornando a escola um espaço de perpetuação de ideias, modelos e performance que já caíram no tempo.

E, por falar em mudanças, é necessário a este estudo rememorar Gandin (1998, p.65) quando nos afirma que “suposto o compromisso, o principal investimento que é preciso fazer educacionalmente falando é na capacitação nossa e dos que estão conosco. De fato, alguém será educador quando souber sê-lo (...)”. A isto, Morin (2000, p.32) inteira, expressando que “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver novas gerações de teorias abertas, racionais, críticas reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformular”.



4. Metodologia

Com vista a compreender o impacto gerado na profissão docente durante o momento pandêmico do Covid-19, o qual promoveu um movimento evasivo na continuidade do ofício, as discussões aqui apresentadas partem de uma inquietação docente em entender teoricamente os porquês da hipotética desistência, desvelando-os, por meio de uma revisão de literatura que elencou como critérios para delimitação de pesquisa contrapontos entre os anos de publicação, traçando aí um paralelo entre paradigmas que parecem apenas serem revividos em capas inovadoras trajadas por principiantes atores e temáticas que versam sobre as didáticas e o processo de formação de professores como premissa da consolidação profissional.

E, a partir dos estudos e dos processos argumentativos encontrados nos textos em relação à desistência docente, percebemos, através de reflexões e análises sob um não dito camuflado em alegações, que deixaram emergir que a desistência tantas vezes

já estava presente na vida do educador, contudo o comodismo e o sentimento de um lugar comum na profissão foram sendo deixados permanecer na prática que, desprovida de inovação e novas propostas, foi se arrastando através dos tempos. Precisou ocorrer um desvelamento da profissão e uma maior exposição do trabalho do professor, pois a escola passou a funcionar na sala dos estudantes sob o olhar de familiares, fato que incomodou o professor a ponto de provocar profundas reflexões e desistências, pois, para alguns, não fazia parte de seu repertório profissional a palavra “compromisso” com o trabalho docente, atividade esta que, em primeira instância mobiliza a formação de sujeitos e sua trajetória educacional.

Desse panorama, achados e perdidos teóricos e normativos foram construindo um mosaico investigativo, no qual tempo, espaços e sujeitos não dialogam propositivamente ao encontro de verdades uníssonas. Pois, de modo inverso, a facilidade e a agilidade proposta pela plataforma Google acadêmico revelaram para nós pesquisas que apontaram a lentidão inovativa na qual as propostas formativas para docentes caminham, ao passo que esses mesmos profissionais são manobrados por longínquos representantes em seus cargos comissionados e estudos de gaveta que também se fazem apartados das realidades de atuação docente.

Assim, em um ciclo de leitura, reflexão e aprofundamento ledor, o trabalho aqui socializado traz recortes de impressões e estudos teóricos, orientações normativas e um misto identitário formativo que carece de ampliação argutiva para dar conta do complexo educacional instaurado pelo momento pandêmico, mediado pela tecnologia e rejeitado didaticamente por uma parcela educadora.

Os desafios estão postos e, como nos diz Viana (2017, p.17) “(...) as capacidades de pensar e decidir são essenciais para a assimilação de mudanças e para o confronto com desafios que surgem todos os dias”. Por isso o professor que se diz educador lida



inevitavelmente com a necessidade de inovar-se, pois não se deve apenas ter a consciência da necessidade de inovação, mas mexer-se para tal, ou seja, reconhecer e fazer.

Os textos construídos a partir de pesquisas feitas durante o período pandêmico mostrou-nos tantas vezes a fala de um professor que se recusa a renovar-se ou a introduzir novas propostas pedagógicas em sua prática, movido pela célebre e antiga máxima de que “time que está ganhando não se mexe”, contudo, em se tratando de educação, essa frase não se adequa, pois, se as sociedades mudam, os contextos mudam, por sofrerem influência de um meio social então, como não inovar nos contextos escolares se o que os alunos trazem para a escola nada mais é do que as influências que sofrem, mobilizados pela internet e pela televisão que tanto formam como deformam? Em razão disso, a escola precisa não só abraçar novas formas de trabalho, mas também trazê-las para dentro dela, ajudando, assim, este estudante em formação a construir argumentos plausíveis mobilizados pela reflexão, evitando uma aceitação de informações que são veiculadas para serem entendidas enquanto verdade universal e inquestionável.

É o compromisso da escola auxiliar e estimular a reflexão para evitar a alienação e a aceitação de que tudo que nos vem enquanto informação é algo verdadeiro e, por fim, posicionar-se, emitindo juízos de valor.

Para tanto cabe ao profissional docente conhecer e gostar do seu trabalho, a fim de que as metodologias favorecedoras de aprendizagens possam fluir e fazer parte de um planejamento, que, pensado e refletido pelo professor seja um atrativo atraente, capaz de fato de conquistar este aluno para a aquisição de novos conhecimentos.



Considerações finais

Em um país de gentes diversas, concepções e práticas variadas deveriam ser bem-vindas se não fosse a estrutura formativa concebida de forma clássica, ainda tradicional e tácita. Assim, trabalhar com educação é tarefa perene em uma linha tênue entre o formar e o inspirar, entre o dever e o poder ou ainda entre o saber e o conhecer.

Educadores e educadoras, neste composto, experienciam para além de conteúdos e relações, aspirações e projeções de um futuro talhado a coragem e mutações de essência coletiva, pois uma andorinha só, de fato, não pode fazer verão se o teto do seu voar não a convidar a se juntar.

O ato de desistir diz muito sobre o que vi, vivi e ouvi. A ação de rejeitar alardeia a quem do outro lado já está e não percebeu ainda o impacto de seu solitário caminhar. Parece triste que um simples recurso possa vir a desestabilizar, é até contraditório o fato de uma proposição conectiva afastar, mas, entre o alarido escolar, algumas vozes já não se ouvem como num passado não tão distante se ouviam explicar.

A impressão é a de que olhos, mentes e mãos se desconstruíram no universo paralelo das redes invisíveis que deixou aparente receios e correntes e, de mediador, esses recursos tidos como possíveis tornaram-se para alguns força concorrente.

Nessas constatações, é válido dizer que os inúmeros benefícios trazidos pela mediação tecnológica não são aqui desprezados e/ou sucateados. A discussão apenas elucida que o seu não acolhimento por atores docentes desembocou em movimentos evasivos por inúmeros motivos, dentre eles: o despreparo formativo, as experiências laborais fragmentadas e/ou engessadas, o comodismo profissional, a falta de acesso, o controle emocional, o engajamento e comprometimento profissional, a disposição/abertura ao novo, entre outros fatores que, unidos à abrupta demanda pandêmica, convenceram esses profissionais a desistirem de seu ofício.



E, nesse sentido, é imperioso que pensemos de forma coletiva e colaborativa em dinâmicas que acolham, humanizem e oportunizem vivências e experiências nos variados níveis e contextos de formação docente a fim de conceber e consolidar premissas, habilidades, iniciativas e reflexões propositivas ao continuum socioeducativo, salutar ao desenvolvimento e emancipação de uma nação, pois essa parcela produtora precisa estar preventivamente munida de artefatos e conjecturas que possibilitem o progresso e a potencialização dos diálogos, descobertas e parcerias para manhãs mais harmônicas.

Entretanto, uma grande fatia dessa classe profissional mantém-se de pé, apontando caminhos e possibilidades, mesmo com a oposição sociossanitária e forte demanda (anti)identitária. Por essa razão, chegamos ao fim deste estudo com a percepção de que o novo pode assustar, o inesperado até que pode fazer esperar, mas, para quem trabalha a serviço do educar, o esperar é dever primeiro e o desistir deve ser derradeiro.

Em momentos desafiadores chega sempre o tempo ou o espaço onde guardar as dores e enfrentar os ardores com atitude, conhecimento e muitos modos de amores, mas, para isso, é preciso não parar, por um único passo a mais não querer galgar. O continuar é salutar, o transformar pode partir apenas do imaginar, porém é também grandioso o auxiliar, sem ressalvas ou reservas, se o construir for o fim do que queremos galgar.



Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática *in* MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de (orgs.). **Situações Didáticas**. 2. ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marina, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/45622149/SITUA%C3%87%C3%95ES_DID%C3%81TICAS>. Acesso em 21 de junho de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em 31 de maio de 2022.



GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 5ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores *in* MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 5ª ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin; Ceará: UECE, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nuF1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Did%C3%A1tica++teoria+e+pesquisa&ots=r8gVoItNz4&sig=Nm3CpEwlduEg0VKbP8xqJFv_548#v=onepage&q=Did%C3%A1tica%20%3A%20teoria%20e%20pesquisa&f=false>. Acesso em 16 de junho de 2022.

MARTINS, Ronei Ximenes (org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação** / - Lavras: UFLA, 2022. Disponível em: <<file:///C:/Users/>

rosel/Downloads/Metodologia%20de%20pesquisa%20cient%C3%ADfica.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2022.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Comunicação síncrona na interface chat: relato de experiência realizada pelos participantes do curso docência online em tempo de distanciamento social *in* MERCADO, Luís Paulo Leopoldo et al (orgs.). **Docência on-line em tempos de Covid-19:** (re)significando a prática docente na Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL: EDUFAL, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8508/1/D_OC%C3%8ANCIA%20ONLINE%20EM%20TEMPOS%20DE%20COVID-19.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2022.



MOREIRA, Maria Alfredo. Quebrando o silêncio das histórias únicas: As narrativas profissionais como contra narrativas na investigação e formação de supervisão. **Revista brasileira de pesquisa e formação docente**. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/43>>. Acesso em 25 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; GAMA, Renata Prenstteter. Desenvolvimento Profissional Docente e Narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432014000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de julho de 2022.

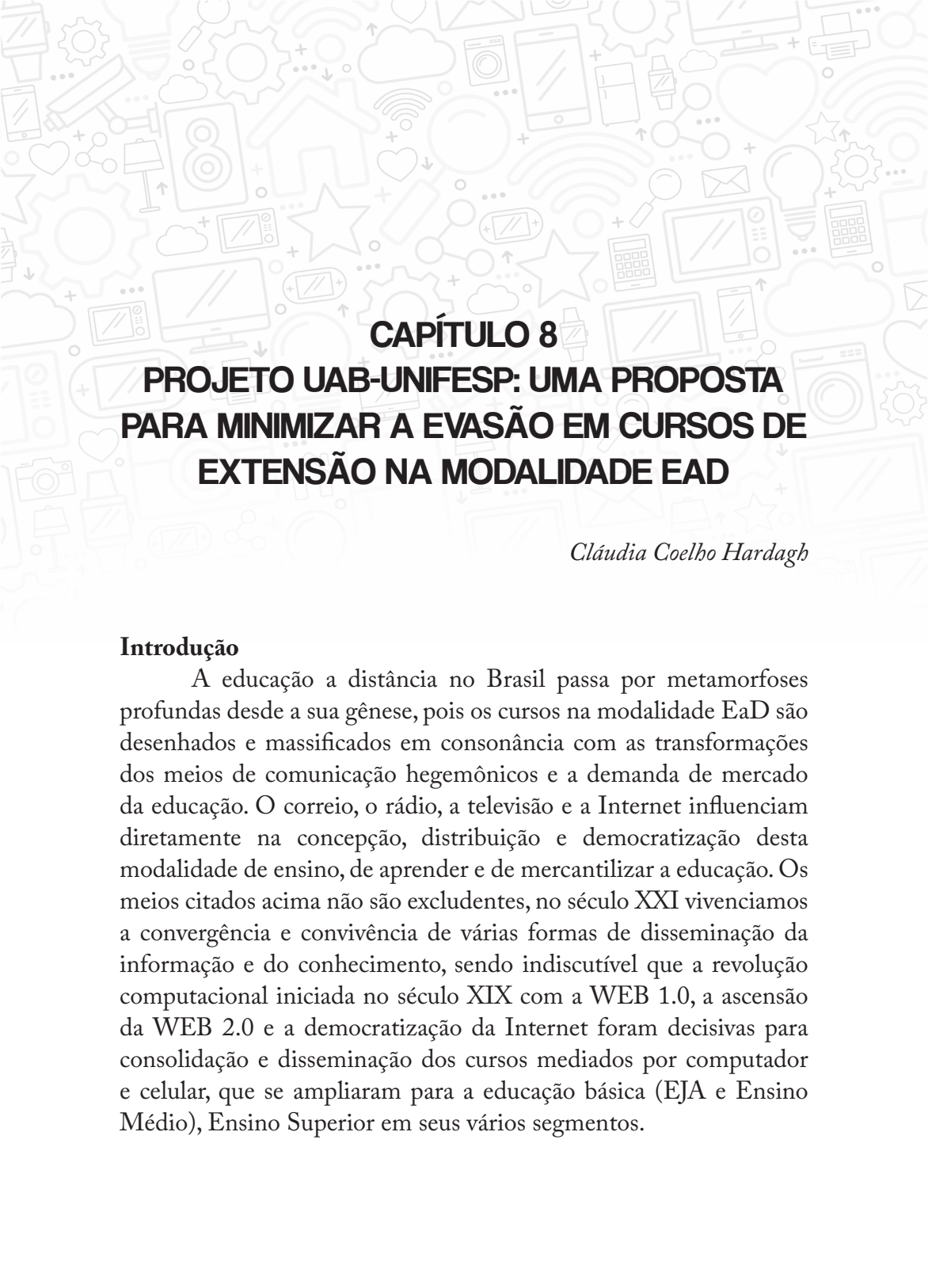
VIANA, Maria Aparecida Pereira; MASSETTO, Débora Cristina; SILVA, Givanildo da. Currículo e formação na cultura digital *in* MERCADO, Luís Paulo Leopoldo et al (orgs.). **Docência on-line em tempos de Covid-19:** (re)significando a prática docente na Universidade Federal de Alagoas. Maceió,

AL: EDUFAL, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8508/1/D_OC%C3%80NCIA%20ONLINE%20EM%20TEMPOS%20DE%20COVID-19.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2022.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. A universidade contemporânea e o trabalho docente. *In*: MERCADO.L.P.L. VIANA M.A.P.PIMENTEL.F.S.C. **Estratégias didáticas e as Tic.**Maceió: EDUFAL,2018.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Docência Universitária:** repensando a inovação na sala de aula. Maceió:EDUFAL,2017.





CAPÍTULO 8

PROJETO UAB-UNIFESP: UMA PROPOSTA PARA MINIMIZAR A EVASÃO EM CURSOS DE EXTENSÃO NA MODALIDADE EAD

Cláudia Coelho Hardagh

Introdução

A educação a distância no Brasil passa por metamorfoses profundas desde a sua gênese, pois os cursos na modalidade EaD são desenhados e massificados em consonância com as transformações dos meios de comunicação hegemônicos e a demanda de mercado da educação. O correio, o rádio, a televisão e a Internet influenciam diretamente na concepção, distribuição e democratização desta modalidade de ensino, de aprender e de mercantilizar a educação. Os meios citados acima não são excludentes, no século XXI vivenciamos a convergência e convivência de várias formas de disseminação da informação e do conhecimento, sendo indiscutível que a revolução computacional iniciada no século XIX com a WEB 1.0, a ascensão da WEB 2.0 e a democratização da Internet foram decisivas para consolidação e disseminação dos cursos mediados por computador e celular, que se ampliaram para a educação básica (EJA e Ensino Médio), Ensino Superior em seus vários segmentos.

A Universidade pública não poderia deixar de contribuir como desenvolvedora de cursos *on-line* e abertos de pós-graduação, graduação e extensão que possibilitem o acesso ao conhecimento de toda a sociedade. O conhecimento acadêmico e as pesquisas precisam se aproximar da sociedade e em colaboração produzir novos conhecimentos, essa é a essência da proposta da educação aberta na modalidade on-line que são oferecidos pelo sistema UAB.

Estamos em plena hegemonia da cultura digital e de seus meios de comunicação, pois ela está globalmente presente nas ações como promotora de *habitus* (Bourdieu, 1983) das várias gerações que se apropriaram ou nasceram nesta cultura.

A leitura destas páginas tem como objetivo apresentar uma das ações da UAB na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, o projeto de professora visitante denominado de **FORMA** durante dois anos – 2019 -2021. Dentro deste contexto da Cultura Digital e da Universidade Aberta do Brasil -UAB o “**FORMA**” foi criado como proposta de ser um sistema aberto de educação. A ideia de corroborar com o Sistema UAB que, desde sua criação, tornou-se a articuladora e promotora de acesso ao ensino superior público nos locais que não possuem cursos de formação superior ou, cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos devido à dificuldade de acesso nas universidades físicas com cursos presenciais.

Sintetizando o Projeto **FORMA** foi desenhado para atender as demandas de cursos de extensão para profissionais da área da saúde e educação se atualizarem em temáticas inovadoras e demandadas pela sociedade.

Este capítulo foi organizado para a primeira parte o leitor ser apresentado ao Projeto **FORMA**, no próximo tópico seguinte abordaremos sobre o Sistema UAB, sua importância social e educacional. Por fim a nossa contribuição para provocar reflexões sobre a temática; evasão em cursos na modalidade on-line, mas



especificamente nos cursos do Sistema da Universidade Aberta do Brasil e no **FORMA** – Unifesp.

1. FORMA – TRANS+FORMA

A escolha do nome do projeto pode revelar algumas características e intenções do projeto. O significado da palavra **FORMA** em dicionários e seus sinônimos como; aparência, arquitetura, aspecto, configuração, disposição, feitiço, maneira, modelo, modo, molde, sistema foram sendo refletidas e passaram a dar forma e identidade ao projeto e, para a criação da sua configuração dentro de um sistema já consolidado, a UAB- UNIFESP.

O **FORMA** é um projeto de pesquisa desenvolvido com o apoio da UNIFESP-UAB, com a finalidade de criar estratégias para a educação *on-line* aberta com cursos gratuitos de formação profissional e cidadã direcionados primeiramente aos profissionais da educação e logo teve a adesão da área da saúde. Um dos objetivos que foram alcançados é a valorização da extensão, por isso concentramos os cursos na extensão com a finalidade de criar redes colaborativas com os proponentes dos cursos e participantes, desta forma promovendo a aproximação da Universidade pública com a sociedade.

Os cursos **FORMA** são criados por docentes da UNIFESP ou instituições parceiras nacionais e internacionais, profissionais da equipe multidisciplinar da UAB, com a integração dos alunos da graduação e pós-graduação da UNIFESP.

Vale ressaltar que poucos foram os docentes alocados na UAB que se interessaram na oferta de cursos pelo sistema e pela extensão. A coordenação da UAB apoiou e estimulou a criação dentro do sistema, no entanto encontramos mais aderência em outros setores e Campus da Universidade.

Os cursos do **FORMA** são fundamentados por concepções pedagógicas diversificadas, podem ser autoinstrucionais,



construcionistas, interativos e dialógicos. A opção dos recursos e design educacional fica a critério do professor proponente, mas a equipe apoia para a criação do espaço virtual e na formação do corpo docente para que este tenha autonomia no uso da plataforma e na mediação com os alunos.

A equipe polidocente, formada por técnicos e docentes, definiu cinco categorias temáticas contemporâneas para que criar identidade clara dos cursos oferecidos que têm em seu escopo a marca da contemporaneidade na formação e atualização profissional.

Como o público-alvo de alunos são adultos que buscam atualização profissional, a autonomia de aprendizagem, o acesso livre dos conteúdos são valorizados e incentivados, ou seja, o curso é concluído, os alunos recebem o certificado da Extensão, no entanto pode ter acesso total do material. Procuramos no processo de aprendizagem formar espaços colaborativos e redes de aprendizagem, comunicação e informação que se estende por várias localidades do Brasil e exterior, mesmo após o encerramento dos cursos. Orientamos os professores sobre a importância do sistema de avaliação dos cursos que são on-line, de extensão e com o objetivo de proporcionar formação continuada. Essas características fazem com que a avaliação tenha que sair da concepção tradicional e tenha o papel de articular teoria e prática e os alunos saiam com um produto que faça sentido para sua profissão e seu local de trabalho.

Essas orientações vão ao encontro da crença na democratização dos saberes científicos para a sociedade e faz parte da missão extensionista e o **FORMA** tem este objetivo em sua proposta de projeto, por isso, nossas diretrizes são:

- Gratuidade dos cursos;
- Construção de cursos licenciados de maneira aberta (*Creative Commons*), permitindo o seu uso ou adaptação por terceiros;



- Construção de cursos seguindo princípios da polidocência, ou seja, que valorizem a docência compartilhada entre professores e equipes multidisciplinares na escolha das estratégias técnicas, educacionais e comunicacionais dos cursos;
- Valorização da práxis freiriana pedagógica nos cursos, pois esta fortalece os educadores mesmo após o término dos cursos com o compartilhamento do conhecimento construído para outros espaços voltados a ações educativa emancipatórias.

O processo de criação do ambiente virtual, as categorias de curso, perfil de público, construção do site, concepções pedagógicas foi vivenciado pela equipe e podemos classificar como um processo polidocente com a constituição da equipe multidisciplinar.



[...] a existência de uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um pode não conseguir realizar sua função/ parte do trabalho sem que o colega de trabalho faça sua parte. Obviamente, como já foi dito anteriormente, um mesmo profissional pode realizar mais de uma parte, mas isso não muda a estrutura organizacional maior. Trata-se de uma dinâmica de organização do trabalho bastante próxima do estabelecido pelo taylorismo-fordismo, apesar de, paradoxalmente, estar muito próximo também das características do toyotismo, haja vista a flexibilidade preponderante na EaD em razão do uso intenso das atuais tecnologias de informação e comunicação (MILL, 2014, p. 41).

A primeira proposta tinha como público-alvo professores de escolas públicas com o objetivo restrito de FORMAÇÃO para cultura digital. Devemos apontar que neste momento não tínhamos

passado pelo isolamento social provocado pela COVID-19. A urgência em criar o habitus em transitar no mundo digital para o contexto escolar se transFORMAr em sintonia com o mundo contemporâneo e as mudanças de habilidades e competências exigidas no mundo do trabalho era o nosso objetivo, desta FORMA os primeiros cursos tinham como estrutura curricular temáticas da educação e cibercultura.

1.1 FORMA e Sistema UAB

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de **FORMA** consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta



de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Desenhar um projeto de educação aberta dentro do conceito de sistema é fundamental para entender o **FORMA** que fundamenta sua concepção como, Luhmann (2009) que traz o conceito de sistema como um intercâmbio com fluxos abertos para trocas, o que ratifica a proposta de educação aberta mediada pelas tecnologias digitais.

Para os sistemas orgânicos se pensa em intercâmbio de energia, para os sistemas em intercâmbio de informação...Em ambos os casos, a entropia faz com que os sistemas estabeleçam um processo de troca entre sistema e meio, e, consequentemente, que esse intercâmbio suponha que os sistemas devam ser abertos. (LUHMANN, 2009, p. 414).



Em conformidade ao conceito de sistema alinhamos o projeto ao que consideramos Educação Aberta, em outros termos, educação aberta é utilizado atualmente no contexto dos chamados Recursos Educacionais Abertos (REA), trazendo consigo uma gama de novas práticas de ensino-aprendizagem que se popularizaram com o advento das tecnologias educacionais. O importante, porém, é compreendermos que o termo Educação Aberta é utilizado em contextos variados, que envolvem uma série de práticas, sendo algumas mais tradicionais e outras mais recentes; e que não é exclusivo à utilização de recursos educacionais abertos. Ao contrário. A utilização de recursos educacionais abertos é mais uma maneira de se fazer educação aberta (OKADA, 2008).

Apartir de 2011, a prioridade da UAB, gerenciada pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED –CAPES) passa a se responsabilizar pelo apoio à formação de professores para a educação básica, mas

também, preocupada com a formação continuada de profissionais de outras áreas como fez a UNIFESP pela sua tradição na área de saúde.

Com a pandemia o objetivo do FORMA se mostrou ainda mais pertinente e urgente, pois a desatualização curricular dos cursos de formação inicial para professores – pedagogia e licenciaturas – mostram-se desatualizados com relação às temáticas da cultura digital e a procura pelos cursos foi intensa, no mesmo dia em que se abriam turmas as vagas eram esgotadas.

A origem dos professores, estados e municípios, eram as mais variadas e com intensa procura da região norte e nordeste, o que revela a importância do sistema UAB para a democratização do conhecimento. O levantamento feito com relação a demanda de cursos, inscritos e localidade revelaram que o projeto se enquadrava no conceito de sistema e nas propostas originais da UAB.

A outra avaliação feita era com relação a não participação e evasão dos inscritos, ou seja, aqueles inscritos que nunca entraram no curso e os que apenas visitaram o ambiente virtual de aprendizagem e não interagiram a ponto de se considerar até mesmo evasão. A evasão no contexto do **FORMA** é o tema que vamos discorrer no próximo item, tendo como ponto de referência pesquisa realizada pela CAPES sobre evasão no sistema UAB.

2. Evasão dos cursos EaD Sistema Universidade Aberta do Brasil

A proposta de cursos de extensão no Sistema UAB é uma alternativa viável para atender a demanda de atualização profissional e com o propósito de articular saberes acadêmicos e sociais de pessoas com dificuldade de acesso à Universidade.

Como o **FORMA** é direcionado ao público trabalhador o cuidado da equipe polidocente era em propor cursos com duração reduzida, máximo 30 horas e com temáticas atuais emergentes na sociedade sendo um dos focos a Cultura Digital.



Ficou evidente pelo número de inscritos e a rapidez com que se esgotaram as vagas após a publicação dos editais, demonstra que existe interesse pela formação e atualização profissional. No entanto, apesar de todas as reflexões durante o processo de criação com a equipe do **FORMA** não conseguimos evitar dois problemas sérios; evasão e desistência do curso.

Conforme dados de análise oriundos dos relatórios [1] apresentados à Capes pelas Instituições de Ensino Superior relativo à situação da evasão nos cursos oferecidos por elas foi possível perceber que os índices de evasão são significativos, ou seja, o problema não é do **FORMA**, mas sim de uma diversidade de fatores que no mesmo relatório são elencados como:

Problema de acesso à Internet por parte dos alunos, pouca habilidade para manejar as ferramentas tecnológicas, tutores com mediação baixa devido aos valores da bolsa e formação precária. Especificamente do projeto aqui em pauta para análise é preciso ressaltar que a quantidade de alunos(as) que nunca entraram no ambiente virtual de aprendizagem, desistiram antes mesmo de qualquer interação, é elevado e maior do que o número de evadidos durante o processo de aprendizagem, nota-se que, pelo fato dos cursos serem gratuitos muitos se inscrevem sem ter o compromisso social com a universidade pública que ao dispor de cursos e vagas gera gastos com bolsas e equipe técnica.

Outro ponto que devemos considerar e constatado em relatório é a falta de envolvimento da IES e professores diretamente ligados à UAB para apoiar pedagogicamente, institucionalmente com equipe multidisciplinar fixa, pesquisas que analisem tais dados e apontem resolução para os problemas, divulgação dos trabalhos da UAB dentro dos vários Campi.

O projeto **FORMA** devido suas especificidades por ser projeto de pesquisa foi apoiado pela coordenação da UAB que durante todo



o processo de criação, desenvolvimento e oferta de cursos procurou levá-lo para a reitoria de extensão com o objetivo de mantê-lo após a término do contrato da professora visitante.

Levantamento feito sobre problemas de evasão em curso de extensão na modalidade on-line no Sistema UAB poucos estudos e pesquisas são realizados, tornando mais difícil traçar estratégias no âmbito nacional para minimizar a evasão e conscientizar a respeito do papel social da Universidade Pública. Os problemas relatados foram encaminhados para a reitoria de extensão para que alguns encaminhamentos fossem feitos desde a publicação do edital com algumas orientações sobre desistência, criação de banco de dados dos alunos inscritos e que repetidamente desistem e que poderiam ser orientadas a respeito, monitoramento e alertas na página da Universidade sobre solicitando mais compromisso com as matrículas e ter lista de espera de alunos(as) para eliminar os (as) alunos (as) que nunca entraram no ambiente virtual e a inserção da lista.



Considerações Finais

Conforme abordado, o projeto de pesquisa **FORMA** desenvolvido como professora visitante da UNIFESP-UAB, apresentou como produto final a plataforma educacional com cursos de extensão na modalidade *on-line*.

O problema aqui apresentado evasão e desistência de cursos na modalidade on-line do **FORMA** nos aponta para a dificuldade em analisar quais as motivações que levam alunos(as) a se matricularem, e nunca entrarem, nos cursos ou evadirem durante o curso. Por se tratar de cursos de extensão a concepção pedagógica do **FORMA** foi criada com algumas especificidades e cuidados para evitar a evasão e desistência dos matriculados.

Alguns pontos que caracterizam o projeto merecem destaque como: curta duração com no máximo 30 horas levando em conta o

público-alvo, professores de escola pública e depois profissionais da saúde, equilíbrio do material teórico para leitura, uso de linguagem híbrida para a produção de conteúdo, mediação realizada pelos professores(as) proponentes e seus alunos de pós-graduação e desenho educacional intuitivo são componentes que, durante sua criação, foram aceitos pois, as justificativas para evasão dos relatórios da CAPES indicavam que a evasão era causada por indicadores negativos relacionados a infraestrutura e recursos humanos – falta de acesso à Internet questões de valores e pagamentos de bolsas; rotatividade; pouca habilidade dos(as) alunos(as) para manejar as ferramentas tecnológicas desmotivação e deficiência de formação deficiências que dizem respeito à equipe multidisciplinar, envolvendo o desenvolvimento de materiais didáticos e vídeo aulas.

Os relatórios indicam temas frágeis com relação a educação on-line e que são anunciados em vários artigos e estudos, desta **FORMA** os pesquisadores devem considerar os indicadores para desenvolver os cursos on-line, mesmo isso ocorrendo a evasão e desistência se apresenta alta o que nos instiga a propor novos estudos e avaliação dos cursos oferecidos pelo sistema UAB.

Referências

BOURDIEU, Pierre. “Esboço de uma teoria da prática”, pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, CAPES. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. 2013. Disponível em: < http://abecin.org.br/EaD/Guia_UAB_Interativo.pdf> Acesso: dezembro de 2019.



CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação a Distância. Coordenação-Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância. **Ofício Circular nº 30/2018-CGPC/DED/CAPES**, de 4 de dezembro de 2018.

LUHMANN, N., Introdução à Teoria dos Sistemas (Aulas publicadas por J. T. Nafarrate). Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MILL, Daniel, RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo, OLIVEIRA, Marcia R. Gomes de (organizadores). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, EDUSFSCAR, 2014.

OKADA, A. Aprendizagem aberta e estratégias de webconferência. **Revista CoLearn**, Projeto OpenLearn, v. 1, n. 1, , Vol. 01, p. 01 – 06, nov. 2008. Disponível em: <https://labspace.open.ac.uk/journal>, 2008.



RAMOS, W. M.; BICALHO, R. N. M.; DE SOUSA, J. V. Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. In: **ESUD 2014-XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**. p. 1-16. 2014.

REIS, R. S. N.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On- Line**, Dourados-MS, v. 6, n. 6, p. 48-63, 2016.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS



Abraão Felipe Santos de Oliveira, mestre no Ensino de Ciências e Matemática, pelo programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas. Graduando do curso de Matemática (Ufal). Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Ciências. abraaofelipe90@gmail.com



Adilson Rocha Ferreira, doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2016). Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (2013). Atualmente, é professor de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas - SEDUC/AL. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, jogos, jogos digitais, exergames, saúde mental e inclusão. Estuda a implementação das Tecnologias Digitais nas interfaces da Educação e da Saúde, com ênfase nos temas: jogos digitais, exergames, educação, saúde e saúde mental. Integrante do Grupo de Pesquisas Saúde Mental, Ética e Educação (Ufal). adilsonrf.al@gmail.com



Cláudia Coelho Hardagh, historiadora, Socióloga e Pedagoga. Pós-doutora pela Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Sociais (CES) supervisão Prof. Dr. Boaventura de Souza Santos. Doutora pela PUC-SP, em Formação de professores para Tecnologia Digital para Educação no programa Educação Currículo. Investigadora Integrada no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) - Portugal. Pesquisa sobre Tecnologia Sociais, Cultura Digital, Sustentabilidade e Diversidade Cultural. Coordena o grupo de pesquisa internacional Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade. Atuou como Professora convidada na Universidade de Coimbra e como pesquisadora visitante da Universidade Federal de São Paulo - UAB. Atualmente professora visitante da Logos University International e diretora presidente do Instituto Tatuamunha. cchardagh@gmail.com



Cláudia Maria dos Santos Estevam, graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), com graduação em andamento no curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/ Ufal. Tem pós-graduação em Educação Infantil e em Psicopedagogia, pela Faculdade São Luís, em Maceió. cmse126@gmail.com



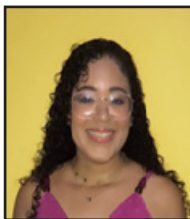
Cícero Neilton dos Santos Oliveira, Engenheiro Agrônomo com especialização em Proteção de Plantas. Licenciado em Física, mestre em Ensino de Ciências e Matemática, atuando nas áreas de experimentação e uso das novas tecnologias para o Ensino de Física. Desenvolve pesquisas em experimentação com materiais de baixo custo e fácil acesso e uso de simuladores computacionais. cicero.oliveira@cedu.ufal.br



Débora Cristina Massetto, Pedagoga (USP) com Mestrado e Doutorado em Educação, linha: Formação de Professores e outros agentes educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). debora.massetto@cedu.ufal.br



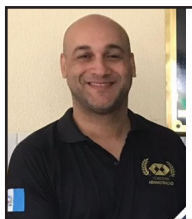
Elton Casado Fireman, Doutor em Física pela Universidade Federal de São Carlos. Bacharel e Mestre em Física pela Universidade Federal de Alagoas. Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua como docente nos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Física e Ciências. Orientador de pós-graduação junto aos programas stricto sensu em Educação, profissional em Ensino de Ciências, e Doutorado em Ensino. Lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Ciências. E-mail: elton@cedu.Ufal.br



Elisabete Santana de Oliveira, graduanda do curso de Pedagogia a distância da Ufal/UAB.



Esmeralda Cardoso de Melo Moura, possui graduação em Turismo pelo Instituto Federal de Alagoas - Matriz (2005). Pedagoga, graduada pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal (2021). Atualmente é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-Ufal. esmeralda.moura@cedu.ufal.br



Evandro Diego Alves Pinheiro, graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estácio de Sá (2008) no Rio de Janeiro, com Pós-Graduação na área de Gestão em Administração Pública pela Universidade Castelo Branco (2009) no Rio de Janeiro, Mestrado em Gestão Pública pelo Programa de Pós-Graduação PROFIAP (2019) pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Atuando na área de Gestão Pública, como servidor público efetivo, no cargo de Técnico Administrativo da Universidade Federal de Alagoas - Ufal e Professor do Curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas - Ufal, nas disciplinas Gestão de Recursos Materiais e Patrimoniais e Seminário Integrador VI, atuando, ainda, como Professor do Governo do Estado de Alagoas, no Curso de Técnico. evandro.pinheiro@sinfra.ufal.br



Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, bolsista de Produtividade do CNPq (PQ 2), é licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cesmac, especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco e especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/RJ. É mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Realizou estágio pós-doutoral em Educação e Psicologia na Universidade de Aveiro, Portugal e estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, jogos digitais na educação, gamificação, metodologias ativas, educação online, webquest, tutoria e avaliação. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Cedu/Ufal). Atualmente é coordenador da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância e Coordenador Geral da UAB/Ufal, integrante do banco de avaliadores institucionais do INEP, professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas e líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais - Ufal. prof.fernandoscsp@gmail.com





Ibsen Mateus Bittencourt Santana Pinto, doutor em Administração de Empresas (Mackenzie-SP), Mestre Educação Brasileira na linha de Tecnologia da Informação e Comunicação TIC (Ufal), MBA em Gestão de Turismo (UBM-RJ), Especialista em Matemática (UFPE), Bacharel em Administração de Empresas (Ufal) e Bacharel em Turismo (CESMAC). É Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Alagoas - Ufal e Pesquisador do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais - NEES/Ufal/CNPq, atuando como Professor do Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação - PROFNIT e dos cursos de graduação de Administração de Empresas e Ciência da Computação. ibsen.ead@gmail.com



Joseli dos Santos Silva, graduada em Psicologia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió, e em Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/Ufal, com atuação nas duas áreas de formação. Atua como psicóloga clínica desde 1994. joseli.silva@cedu.ufal.br



Joceilton Candido Rocha, mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (PB). Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA-CE), possui Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (URCA-CE), Especialização em Gestão Escolar (UDESC-SC), e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF-MG). Atualmente exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Alagoas. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e Docência. Áreas de Interesse: Linguística, Língua Inglesa, Ensino de Português, Educação e Gestão. joceilton.rocha@cied.ufal.br





Marianne Cássia Carvalho Teixeira, possui graduação em Física pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Experiência em monitoria nas áreas de Laboratório de Física 1, Laboratório de Física 2 e Laboratório de Física 3. É especialista em Ensino das Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Ensino das Ciências e Matemática. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Ciências (Ufal). carvalhomarianne17@gmail.com



Maria Aparecida Pereira Viana, é docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com atuação na graduação e pós -graduação; atualmente na função de Coordenadora Ajunto da Universidade Aberta do Brasil/UAB/Ufal; membro do colegiado do Curso de Pedagogia presencial e a Distância - CEDU/Ufal; Membro da equipe do Programa de Formação Continuada de Professores PROFORD/PROGRAD/PROGEP/Ufal; Investigadora do Grupo de Pesquisa IDEA/UMINHO/PT, envolvendo os países de Portugal, Espanha e Brasil - (Projeto de Pesquisa: Competência Docente no Ensino Superior). maria.viana@cedu.ufal.br



Maria da Conceição Valença da Silva, pedagoga com Mestrado e Doutorado em Educação (UFPE). Pós-doutoranda em Educação (UFPB). Atua em educação, principais temas: formação de professores, educação de jovens e adultos, educação em prisões. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões GPEP/Ufal. conceicao.valenca@yahoo.com.br

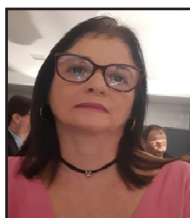




Raphael de Oliveira Freitas, possui graduação em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (2013), especialização em Matemática financeira pela Universidade Cândido Mendes (2015) e Educação Profissional pelo SENAC- SP (2016) mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (2017) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2021). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de matemática na educação básica, recurso didático, educação matemática, ensino de matemática e ensino de geometria. raphaelpromat@gmail.com



Roosseliny Pontes Silva, possui graduação em Comunicação Social - Relações Públicas e em Psicologia ambas pela Universidade Federal de Alagoas. Formação em Logoterapia e Análise Existencial pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialização em Educação a Distância. Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Educação. roosseliny.silva@cied.ufal.br



Rosiane Maria Barros Santos, é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. Assistente Social educacional da Rede Pública do Município de Maceió; Docente no Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3311302651174715>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1666-463X>





Rosely Maria Morais de Lima Frazão, Pedagoga formada pelo Centro Universitário CESMAC e Especialista Gestão Pública (UNEAL), Docência para o Ensino Técnico e Profissional (IFES) e Educação Inclusiva (CESMAC). Estagiou na Secretaria Estadual da Educação de Alagoas (SEDUC) no setor da Gerência de Desenvolvimento Educacional (2018-2019). Autora do literário infantil AZ! (Editora Dialética/2020); de poemas ganhadores de antologias (Prêmio Poesia Agora - Editora Trevo/ Cura Poética - Editora Verlidelas) e de artigos acadêmicos que problematizam e propõem sobre o fazer sociopedagógico na contemporaneidade. roselyfrazao3@gmail.com



Silvia Joana Costa Rodrigues, licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especialista em Metodologias do Ensino de Matemática e mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela (Ufal). Atualmente pesquisa na área de saberes e práticas docentes voltadas ao ensino de Educação Financeira na educação básica. silviac.rodrigues@hotmail.com



Tatiane Hilário de Lira, doutoranda em educação, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, contexto atuais, Educação Infantil e Ensino de Ciências para os anos iniciais. tatianehilario@live.com



Wilma Alves de Oliveira Antônio, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas na linha de pesquisa Tecnologia da Informação e da Comunicação na Formação de Professores Presenciais e a Distância. (período 2011 a 2013). Graduada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Alagoas. Aposentada como técnico administrativo pela Universidade Federal de Alagoas. wilmauab@gmail.com



EaD 25
UFAL ANOS

