

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ALYNNI LUIZA RICCO ÁVILA KIST

CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

um olhar sociológico sobre os motivos da evasão discente no Curso de Especialização a
Distância em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio/ IFCH/ UFRGS/
Edição 2013

Porto Alegre
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ALYNNI LUIZA RICCO ÁVILA KIST

CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

um olhar sociológico sobre os motivos da evasão discente no Curso de Especialização a Distância em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio/ IFCH/ UFRGS/
Edição 2013

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Kist, Alynni Luiza Ricco Ávila
Causas da evasão no ensino superior a distância:
um olhar sociológico sobre os motivos da evasão
discente no Curso de Especialização a Distância em
Ensino de Sociologia para Professores do Ensino
Médio/IFCH/UFRGS/Edição / Alynni Luiza Ricco Ávila
Kist. -- 2014.
53 f.
Orientador: Daniel Gustavo Mocelin.
Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Bacharelado em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
1. EAD. 2. Educação a Distância. 3. Evasão na
Educação a Distância. I. Mocelin, Daniel Gustavo,
orient. II. Título.

Ao meu avô paterno, Pedro Pereira Ávila (*in
memoriam*), pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à vida, por ter me dado mais essa oportunidade de crescimento profissional e de realização pessoal.

Aos meus pais, Iara Marília Ricco Ávila e Pedro Luiz Varera Ávila, e irmãos, Demetrius Ricco Ávila e Victor Ricco Ávila, pelo apoio no decorrer desta caminhada, especialmente nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, Tarso Benigno Ledur Kist, pelas palavras de incentivo que me fizeram acreditar que eu, finalmente, conseguiria concluir essa etapa.

Às bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Eduarda Arend Ramos e Luciane Soares Ribeiro, por terem assumido prontamente os encargos administrativos da secretaria para que eu pudesse me ausentar durante trinta dias consecutivos.

À ex-bolsista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rosa Oliveira dos Santos, que se dispôs a mudar o local de trabalho a fim de auxiliar as bolsistas Eduarda Arend Ramos e Luciane Soares Ribeiro, durante os dias da minha licença para capacitação.

Ao Diretor do Instituto de Geociências, Prof. Dr. André Sampaio Mexias, e aos Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Prof. Dr. Aldomar Arnaldo Rückert e Prof. Dr. Roberto Verdum, por terem me concedido trinta dias de licença para fins de capacitação.

À Rafaela Antunes Nunes, ex-bolsista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela ajuda na tradução do resumo deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin, pela colaboração no decorrer dessa pesquisa e pela apresentação de observações importantes em seus comentários.

À Profa. Dra. Luiza Helena Pereira, mentora deste Curso de Especialização que, mesmo aposentada, aceitou o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Leandro Raizer, por também ter aceitado o convite para participar da banca examinadora deste trabalho.

À servidora Michelle Raupp Selister, Secretária da COMGRAD/IFCH, pela presteza e cordialidade no atendimento aos alunos e por sempre esclarecer minhas eventuais dúvidas.

Às minhas gatas de estimação, Lili e Lulu, pela companhia diuturna e pelo amor incondicional.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu ser quem sou hoje, registro aqui o meu reconhecimento e a minha gratidão eterna.

“Aprender a pensar sociologicamente – olhando – em outras palavras, de forma mais ampla – significa cultivar a imaginação. Estudar Sociologia não pode ser apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento. Um sociólogo é alguém que é capaz de se libertar das imediatezidades das circunstâncias pessoais e apresentar as coisas num contexto mais amplo. O trabalho sociológico daquilo que o autor norte-americano Charles Wright Mills, numa frase famosa chamou de imaginação sociológica. (Mills, 1970)” (Giddens, A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005).

RESUMO

A evasão é um dos maiores obstáculos do ensino a distância, segundo o Censo EAD Brasil 2013. Este estudo objetiva verificar quais os principais fatores que contribuíram para a evasão de alunos no Curso de Especialização a Distância em Sociologia para Professores do Ensino Médio, realizado pelo Departamento de Sociologia do IFCH da UFRGS, em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR), com 300 alunos inicialmente matriculados. O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo, visando buscar possíveis causas para a evasão dos alunos no curso, validando-se ou não os elementos colhidos na revisão de literatura. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, seguindo-se um roteiro pré-estabelecido. O número de indivíduos evadidos foi de 31, chegando-se a uma população de 10,33% de alunos evadidos formalmente, percentual bastante inferior aos índices encontrados na revisão de literatura. A maior parte dos motivos de evasão em cursos a distância levantados na revisão teórica foram ratificados, mas também foram encontradas novas categorias de análise.

Palavras-chave: EAD. Educação a Distância. Evasão na Educação a Distância.

ABSTRACT

The evasion is one of the biggest obstacles for distance teaching, according to the Censo EAD Brazil in 2013. This study aims to verify the main factors that contributed to the students dropped out the Distance Course of Specialization in Sociology for High School Teachers, organized by Sociology Department in IFCH at UFRGS, in partnership with the National Network of Continuing Qualification for Public and Basic Education's Professional Teaching (RENAFOR), with 300 students initially registered. The data analysis was conducted through content analysis, aiming to seek possible causes for evasion of students in the course, validating or not the information collected in the review of this literature. Most avoidance reasons in distance courses raised in the literature review were ratified, but were also found new categories of analysis.

Keywords: EAD. Distance Education. Evasion in Distance Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	DEFINIÇÕES DE EAD	19
QUADRO 2	DEFINIÇÃO DE EVASÃO E AMPLITUDE DO CONCEITO DE EAD	25
QUADRO 3	PERÍODOS DA SOCIOLOGIA NO BRASIL	30
QUADRO 4	PERFIL DOS ENTREVISTADOS	35
QUADRO 5	ALUNOS EVADIDOS POR POLO	36
QUADRO 6	IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ENSINO A DISTÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEITO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	15
1.1 BREVE HISTÓRICO DO EAD NO MUNDO.....	15
1.2 BREVE HISTÓRICO DO EAD NO BRASIL.....	16
1.3 PRINCIPAIS CONCEITOS DE EAD	19
1.3 CARACTERÍSTICAS DO EAD	21
1.4 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO EAD QUANDO COMPARADOS COM O ENSINO PRESENCIAL	23
1.5 A EVASÃO NO EAD.....	25
1.6 SITUAÇÃO ATUAL DA EVASÃO NO EAD NO BRASIL	26
1.6 PESQUISAS SOBRE EVASÃO EM CURSOS EAD.....	27
1.7 ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	29
2 RESULTADOS: CARACTERIZAÇÃO DO CURSO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	32
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO MODALIDADE EAD DA UFRGS.....	32
2.1.1 Caracterização do Curso.....	32
2.1.2 Caracterização da população estudada.....	34
2.2 ANÁLISE DOS MOTIVOS DE EVASÃO	37
2.2.1 Coleta de dados	37
2.2.2 Análise do conteúdo das entrevistas.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	53

INTRODUÇÃO

A educação a distância caracteriza-se, basicamente, pela separação física entre aluno e docente. Não se trata, porém, de uma modalidade recente de ensino: os primeiros cursos ofertados nessa modalidade foram por correspondência. Ao longo do tempo, os governos de vários países passaram a se interessar pela educação a distância como forma de atendimento a um grande número de alunos, a um custo final menor que o ensino presencial.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 12), a partir do avanço da tecnologia e da expansão da Internet – cada vez mais acessível à população, inclusive em se tratando das classes menos favorecidas – o conhecimento disponível na rede mundial de computadores, aliado à possibilidade de dispor de conhecimentos técnicos e acadêmicos *on line*, promoveu ainda mais a expansão do processo de ensino-aprendizagem a distância.

No Brasil, até meados dos anos oitenta, a educação a distância foi relegada a segundo plano, sendo utilizada na educação profissional técnica ou como curso supletivo. Somente em 2005, com o Decreto 5.622/05, que regulamentou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), as ideias sobre ensino a distância passaram a levar em consideração a acessibilidade da informação por meio de recursos de informática. Esse decreto atribui a possibilidade de ensino a distância da educação básica até a educação superior, em nível de pós-graduação. (FRANCISCO, 2005)

Desde então a educação a distância assumiu papel importante como meio para a universalização dos sistemas de ensino, especialmente no nível superior. Grande parte das políticas de expansão do sistema de ensino superior teve a educação a distância como um vetor para ampliar o acesso à graduação e à pós-graduação. Esse fenômeno foi observado com grande ênfase em cursos de licenciatura e também em programas voltados para a formação continuada de professores. No que se refere aos últimos aspectos mencionados, a educação a distância tem sido, nos últimos anos, observada como grande aliada das políticas de qualificação dos professores da educação básica.

Após a regulamentação do ensino a distância, em especial nos cursos de graduação e pós-graduação, foram estabelecidas inúmeras parcerias com Universidades e empresas, no intuito de qualificar a mão de obra profissional. Porém, o ensino a distância, apesar da grande procura e do desenvolvimento percebido nos últimos anos, apresenta potenciais desvantagens quando comparado ao ensino presencial.

Segundo dados apresentados no Censo EAD Brasil 2013, o último divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a evasão é um dos maiores obstáculos do ensino a distância. A problemática da evasão na educação a distância é um fato crucial que afeta a maioria dos cursos na modalidade a distância, em razão de suas elevadas taxas (MARTINS, 2012).

Inúmeros são os fatores que podem levar o aluno a desistir de concluir um curso superior a distância: a falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas e com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); as dificuldades de adaptação ao novo método de ensino, que exige do aluno maior autonomia no processo de aprendizagem; a desmotivação em razão da menor socialização presencial no ambiente de ensino; a dificuldade de planejamento e a falta de organização individual para os estudos; o não cumprimento de tarefas, entre outros.

Atreladas a esses aspectos mais gerais sobre o processo de evasão e comuns aos cursos superiores a distância estão as especificidades inerentes aos cursos, que incluem a área de conhecimento, o nível (se graduação ou pós), o custo, o tempo de duração, as características do público alvo, entre outros. Nesse sentido, partimos no presente estudo das questões mais gerais acerca das causas da evasão em cursos de nível superior a distância, apontadas pela literatura, para analisar esse processo no âmbito de uma experiência mais concreta. A proposta do estudo é analisar o processo de evasão considerando as especificidades do objeto em questão, para avaliar se e em que grau elas se expressam. Antes de apresentar o problema desta pesquisa, convém aproximar o foco do estudo ao objeto em questão.

O Governo Federal tem como uma de suas metas consolidar a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6.755/2009, o qual prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

Neste ínterim, foi criado em 2013 o Curso de Especialização o Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio, oferecido no âmbito Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com objetivo geral de possibilitar a formação continuada dos docentes que ministram Sociologia na rede pública de ensino (federal, estadual e municipal) do Rio Grande do Sul. O público alvo deste curso de especialização compreende professores que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, independente de sua formação de origem, licenciados em Ciências Sociais, assim como professores de áreas afins que desejem se qualificar como professores de Sociologia no Ensino Médio. O referido curso é oferecido na modalidade a distância, com atividades semipresenciais realizadas em polos de ensino.

A proposta pedagógica do curso é inovadora, pois busca construir um espaço de troca de conhecimentos e de experiências, voltado para a formação de uma rede de professores de Sociologia, para além do próprio espaço educacional do curso. O ambiente virtual do curso foi criado para possibilitar a interação e o compartilhamento de ideias e soluções no que se refere à Sociologia escolar, exigindo, portanto, envolvimento, comprometimento e autonomia por parte do professor-aluno do curso.

Nos seis primeiros meses do curso, dos 300 alunos inicialmente matriculados neste curso de especialização a distância, 31 solicitaram, por escrito, o desligamento do curso, pelas mais diversas razões.

Dado esse fato e destacadas algumas especificidades do objeto de estudo, o presente trabalho visa responder ao seguinte problema de pesquisa:

Quais os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos em cursos EAD criados para qualificar professores da educação básica e oferecidos de forma gratuita por instituições públicas de ensino?

Para responder essa pergunta, foi tomado como objeto de investigação a experiência recente de evasão de professores de educação básica matriculados na primeira edição do Curso de Especialização em Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu em verificar quais os principais fatores que contribuíram para a evasão de alunos matriculados neste curso de modalidade a distância e compreender em que medida a evasão pode estar associada a especificidades do

perfil e da realidade socioprofissional do público alvo. Para o atendimento do objetivo geral acima especificado, foram estabelecidos os objetivos específicos a seguir:

- Traçar um breve perfil dos alunos evadidos;
- Mapear, junto aos alunos evadidos, os motivos que contribuíram para o abandono do Curso de Especialização;
- Identificar as causas da evasão e verificar se estão associadas à realidade de trabalho e formação dos cursistas.

Sem desconsiderar as motivações de ordem mais pessoal que possam estar relacionadas à decisão do aluno evadir de um curso superior a distância, a hipótese geral que orientou o presente estudo é a de que fatores vinculados às condições de trabalho dos professores da educação básica e também a inadaptabilidade dos mesmos aos ambientes virtuais de ensino tendem a desencadear o abandono ou desistência de cursos superiores realizados na modalidade EAD. Especificamente:

- O excesso de carga de trabalho dos professores da educação básica inviabiliza a dedicação necessária ao bom desempenho do curso EAD, uma vez que o mesmo exige envolvimento e tempo para realização das atividades formativas.
- A descontinuidade do professor de Sociologia em ter essa disciplina como seu encargo, especialmente no caso de professores formados em outras áreas, amplia o desinteresse pela formação continuada na área do curso.
- A diferença entre a formação de origem do cursista e a área formativa do curso produz desânimo entre aqueles menos dispostos às exigências colocadas pelo curso.
- A falta de capacitação técnica para com o uso dos ambientes virtuais de ensino gera dificuldade na realização de tarefas e interações propostas, produzindo insatisfação com o curso.
- A falta de autonomia do cursista inviabiliza a compreensão da prática didática proposta pelo curso, prejudicando o seu rendimento e ampliando as chances de evasão.

Para testar essas hipóteses, o presente trabalho utilizou uma abordagem prioritariamente qualitativa, no intuito de perceber os principais fatores que contribuíram para a evasão de alunos matriculados na primeira edição do Curso de Especialização em Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio.

A população da pesquisa foi constituída pelos 31 alunos que solicitaram formalmente o cancelamento da matrícula; a amostra, pelos 24 alunos evadidos do curso acima especificado que responderam às entrevistas. Serão considerados como alunos evadidos os estudantes que formalizaram a desistência do curso junto à Secretaria, no período compreendido entre 31 de outubro de 2013 e 31 de outubro de 2014.

Os dados primários foram obtidos junto à Secretaria do Curso e por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas, em sua maioria, abertas, seguindo-se o roteiro disponível para consulta no “Apêndice A”.

Considerando-se a dispersão geográfica dos participantes e a limitação de recursos, os dados foram colhidos pela própria pesquisadora em entrevistas efetuadas por telefone, podendo, caso haja necessidade em razão de dificuldades de comunicação e de tempo, serem respondidas por e-mail.

O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo, visando buscar possíveis causas para a evasão dos alunos no curso, validando-se ou não os elementos colhidos na revisão de literatura.

Segundo Flick (2004, p. 201)

A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – desde produtos da mídia até dados de entrevista. Um de seus aspectos essenciais é o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas.

De acordo com Badin (2004, p. 26)

A análise de conteúdo (seria melhor falar análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto a vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Além desta parte introdutória, o presente trabalho apresentará um primeiro capítulo de revisão de literatura acerca do tema ensino a distância, abordando sua definição legal e acadêmica, histórico, características e, principalmente, o problema da evasão, bem como as especificidades do ensino de Sociologia. Na sequência, o segundo capítulo contemplará uma breve descrição do curso e os resultados obtidos neste estudo. Em continuidade, serão apresentadas as considerações finais verificadas no decorrer desta pesquisa.

1 ENSINO A DISTÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEITO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Este capítulo versará sobre o histórico do EAD no mundo e no Brasil, respectivamente, bem como sobre o conceito de EAD e as principais características desta modalidade de ensino. Por fim, será abordada a evasão no EAD, com maior acuidade, tendo em vista objetivo geral deste trabalho.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO EAD NO MUNDO

O EAD vem crescendo intensamente nas últimas décadas. Também é crescente o número de instituições e de empresas que desenvolvem programas de capacitação de recursos humanos por meio do ensino a distância. Todavia, não se trata de uma nova modalidade de ensino, tampouco existe consenso entre os autores sobre o período em que o EAD começou.

Alguns autores remontam suas origens à Antiguidade, tendo seu início na Grécia, sendo seguido por Roma, onde sua característica principal era o uso de correspondência para uso pessoal, coletivo e científico. Mais tarde, nas famosas epístolas de Pedro Paulo, o EAD teria sido usado para transmitir ensinamentos aos povos mais distantes, no período do cristianismo nascente.

Outros autores, porém, associam o surgimento do EAD ao final do século XVIII, época em que houve o anúncio de um curso de tutoria por correspondência, publicado na Gazeta de Boston, aos vinte dias do mês de março de 1728 (ALVES apud GOUVEIA & OLIVEIRA, 2011).

Para Almeida (2007, p. 23), alguns marcos da história da evolução do EAD no mundo são:

- 1882 - início dos programas universitários de EAD nos Estados Unidos;

- 1883 - o Estado de Nova Iorque autorizou o Instituto Chautauqua a conceder diplomas por intermédio desta modalidade de ensino;
- 1916 - criação da Universidade da África do Sul, que tem, até hoje, enorme prestígio devido ao seu pioneirismo com relação ao uso do EAD;
- 1938 - realização, na cidade de Vitória, Canadá, da Primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência;
- 1969 - criação da Universidade Aberta do Reino Unido, o modelo mais bem sucedido do mundo e que tem se destacado até os dias atuais;
- 1982 - o Conselho Internacional para o Ensino de Correspondência passou a denominar-se Conselho Internacional para a Educação a Distância;
- 1987 - foi criada a Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância;
- 1990 - foi implantada a Rede Europeia de Educação a Distância.

Tais acontecimentos foram importantes para a consolidação do EAD, hoje adotado por mais de oitenta países, em todos os níveis de ensino, por meio de programas formais e não-formais.

1.2 BREVE HISTÓRICO DO EAD NO BRASIL

Na segunda metade do século XX é que a educação a distância começou a se fortalecer e a se estabelecer como uma importante modalidade de ensino. No Brasil, a primeira geração do EAD, também conhecida como ensino por correspondência, nasceu em 1904, quando o Jornal do Brasil anunciou a profissionalização por correspondência para datilógrafo.

Cabe lembrar que o EAD no Brasil desenvolveu-se principalmente a partir da década de trinta, com o advento do processo de industrialização, durante o governo de Getúlio Vargas. Assim, em 1939, em decorrência do intenso processo de industrialização, surgiu o Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro para oferta sistemática de cursos profissionalizantes a distância por correspondência. Já em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, o maior difusor de cursos profissionalizantes na modalidade EAD no Brasil, pela modalidade de ensino por correspondência.

A segunda geração do EAD, caracterizada pelos telecursos, passou a existir nas décadas de setenta e de oitenta do século passado, a partir da criação do Sistema Nacional de Teleducação, com cursos por meio de material instrucional. Em 1978, foi criada o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho; em 1981, ocorreu o lançamento do Telecurso 1º Grau, parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Roberto Marinho.

Em 1981, a Universidade de Brasília (UnB) criou o Serviço de Ensino a Distância, com o objetivo de oferecer à comunidade cursos de extensão na modalidade a distância, por meio de fascículos e jornais. A UnB foi, portanto, a Universidade pioneira desta modalidade de ensino no país.

O EAD nos moldes atuais faz parte da terceira geração do EAD, caracterizada pela ampla utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, plataformas institucionais de ensino hospedadas em um servidor e com acesso via rede mundial de computadores. Essa geração do EAD teve início somente na década de noventa do século passado, com a expansão da Internet no ambiente universitário e a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação.

Ainda na década de noventa, pela primeira vez na história da legislação brasileira, o EAD se tornou objeto formal, sendo as bases legais dessa modalidade de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 80 do referido diploma legal: “Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

O conceito de Educação a Distância no Brasil foi definido oficialmente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Neste mesmo ano, foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, através de uma parceria entre o Ministério da Educação, os Estados e os municípios, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Consiste a UAB em um sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

De acordo com o Censo EAD 2013, o mais recente publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2013, p. 31):

Há uma sensação geral de otimismo no ambiente da EAD. A grande maioria (64%) das instituições consultadas afirmou que o número de matrículas aumentou em 2013, enquanto apenas uma parte delas (14%) afirmou que o número de matrículas diminuiu. A expectativa é que este bom momento se torne ainda melhor, já que os pesquisados projetam o crescimento no número de matrículas para 82% no ano de 2015, contra apenas 5% que acreditam na diminuição do número de alunos.

Por outro lado, apesar deste cenário otimista, existem obstáculos que precisam ser transpostos no âmbito da EAD, como a evasão de alunos, por exemplo. De acordo com o censo supracitado (ABED, 2013, p. 32):

A evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EAD; foi apontada por 15,4% de todas as instituições ouvidas. O índice, no entanto, varia de acordo com o tipo de EAD praticado. Enquanto as instituições indicam que a evasão

entre alunos que cursam apenas disciplinas a distância é a menor verificada (10,49%), entre os alunos de cursos regulamentados totalmente a distância há uma evasão indicada pelas instituições como a mais alta – 19,06% em média.

1.3 PRINCIPAIS CONCEITOS DE EAD

Na literatura, há várias definições de EAD, que apresentam pontos convergentes, embora cada autor enfatize uma ou outra característica na sua conceitualização. Com relação às definições, alguns exemplos são mostrados no Quadro 1:

Autor	Definição de EAD
Dohmem (1967)	É uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado.
Peters (1973)	É um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo dos meios de comunicação. [...] É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
Moore (1973)	Família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes.
Holmberg (1977)	O termo EAD esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local.
Keegan (1991)	É a separação física entre professor e aluno que a distingue do ensino presencial.
Chaves (1999)	É o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados no tempo ou no espaço.

Quadro 1 – Definições de EAD

Fonte: Alves (2011)

De acordo com Vargas (2004), a maioria dessas definições confunde definição com explicação, levando à formulação de enunciados excessivamente extensos. No intuito de solucionar o problema, a autora construiu um conceito simples e objetivo, definindo o EAD simplesmente como “uma modalidade de ensino/ aprendizagem que rompe as fronteiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores”.

No Brasil, o conceito de EAD foi definido no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Trata-se da regulamentação dessa modalidade de educação já estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Essa definição de EAD expressa no Artigo 1º do Decreto nº 5.622/2005 complementa-se com o parágrafo primeiro do mesmo artigo, conforme segue:

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

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

1.3 CARACTERÍSTICAS DO EAD

O EAD desenvolveu-se ao longo do tempo seguindo as principais tendências tecnológicas. Moore e Kearsley apud Almeida (2007, p. 29) caracterizaram o EAD em quatro gerações que apresentam características próprias:

- 1ª geração - estudo por correspondência;
- 2ª geração - programas distribuídos por radiodifusão;
- 3ª geração - programas difundidos por televisão;
- 4ª geração - basEADa na Internet.

O EAD também apresenta características distintas quando comparado ao ensino formal mais conhecido, o ensino presencial. Como observa Ribeiro et al (2007, p. 04):

A diferença básica entre educação presencial e a distância é que na EAD o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, através dos diversos meios de comunicação.

O perfil de estudantes do EAD divulgado no Censo EAD BR 2013 (ABED, 2014) informa que o gênero predominante de alunos é majoritariamente feminino, com idade média em torno de trinta anos ou mais. Essa idade mais madura reflete-se na ocupação profissional dos alunos do EAD, pois a ampla maioria deles já se encontra inserida no mercado de trabalho.

A Pós-Graduação é notoriamente o nível educacional que prevalece EAD. Contudo, em se tratando do número de alunos, a graduação a supera consideravelmente. Sendo assim, o número de alunos que cursam pós-graduação representa apenas 16,76% das matrículas.

A pesquisa também aponta a vocação da EAD para a formação profissional e para o mercado de trabalho, chegando-se ao percentual de 41,8% o total de cursos voltados a esse fim.

Na atual geração do EAD, o Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma constante. Este ambiente permite comunicação síncrona e assíncrona entre os usuários, além de possibilitar o registro de todas as comunicações efetuadas, tanto escritas quanto faladas. Predomina no Brasil o uso do AVA gratuito Moodle e suas adaptações.

O uso de mídias de acesso a vídeos é um recurso utilizado por 84,5% das instituições, sendo que a Internet é a mais utilizada por 42% das instituições. Outro recurso bastante utilizado diz respeito aos jogos educativos.

A maioria das matrículas está concentrada na Região Sudeste (55,7%), seguida pela Região Sul (19,7%). As matrículas em instituições públicas correspondem a 11,6% do total; dessas instituições, 87,6% são federais.

As matrículas EAD em cursos de pós-graduação correspondem a 14,8% do total, sendo 20,8% destas em cursos de especialização. A maior parte das matrículas concentra-se nas áreas de Ciências Sociais (35,0%) e Ciências Humanas (23,2%).

Um obstáculo indicado pelas instituições que realizam EAD diz respeito ao seu pioneirismo, ou seja, pelo fato de ser uma alternativa a um modelo paradigmático de ensino.

Por outro lado, o maior desafio apontado pelas instituições que realizam EAD refere-se às elevadas taxas de evasão discente, as quais chegam a 19,06% em média, entre os alunos de cursos regulamentados totalmente a distância.

1.4 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO EAD QUANDO COMPARADOS COM O ENSINO PRESENCIAL

São muitas as vantagens do ensino a distância. Em primeiro lugar, tem-se a flexibilidade de tempo, haja vista que o aluno pode iniciar e terminar o estudo seguindo seu próprio ritmo. Além disso, o curso pode ocorrer a qualquer momento, independentemente do número de alunos matriculados.

Outro aspecto positivo dos cursos a distância diz respeito à democratização do ensino superior, com a expansão do número de vagas oferecidas. Também a redução de custos no ensino superior, em razão de não serem necessários deslocamentos e alimentação fora de casa, é um fator que pode estar contribuindo para o aumento das matrículas nessa modalidade de ensino (BITTENCOURT, 2011, p.23).

De acordo com Hori (2007), algumas vantagens que o EAD oferece para o ensino superior são:

- A possibilidade de atualizar rapidamente os conteúdos na rede;
- Personalizar os conteúdos transmitidos;
- Custos menores quando comparados com o ensino tradicional, em especial o custo do aluno para a instituição;
- Possibilidade de formar um grande número de alunos ao mesmo tempo;
- Infraestrutura de sala de aula desnecessária para receber os alunos;
- Disputa de discentes em âmbito mundial.

Hoje existe uma maior compreensão de que o EAD é fundamental para o país. Contudo, Moran (2013, p. 01) pondera que:

Ao mesmo tempo, a EAD sempre esteve vinculada no Brasil ao ensino técnico, desde a década de 40 com o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. Depois ao ensino de adultos – os antigos supletivos – com os

Telecursos. Por isso ainda resiste o preconceito com a EAD principalmente no ensino superior.

O autor prossegue (2013, p. 09):

Temos mais de 200 instituições de ensino superior atuando de alguma forma em EAD. O crescimento exponencial nos últimos anos é um indicador sólido de que a EAD é mais aceita do que antes. Mas ainda é vista como um caminho para ações de impacto ou supletivas. É vista como uma forma de atingir quem está no interior, quem tem poucos recursos econômicos, quem não pode frequentar uma instituição presencial ou para atingir rapidamente metas de grande impacto.

Há que se acrescentar que a EAD apresenta dificuldades para quem não está ambientado com a metodologia de ensino ou com a tecnologia disponibilizada. Ao contrário dos alunos mais jovens, os adultos que têm uma idade maior usualmente não estão ambientados com essas ferramentas.

Por outro lado, alguns autores afirmam que um dos grandes obstáculos para a EAD é o isolamento e a frustração do estudante. O isolamento está relacionado com a falta presencial de colegas; a frustração, à falta de organização do acadêmico. Além disso, existe um empobrecimento da troca direta entre o professor e o aluno e a demora dos *feedbacks* solicitados ao tutor (LANZER, 2007).

As instituições de ensino superior que trabalham com a modalidade EAD apresentam como desvantagens a demora na preparação do curso *on line*, os custos para a implantação do ambiente virtual de aprendizagem e a carência de biblioteca totalmente digital (ABBAD, 2007).

Tal como no ensino presencial, as faculdades e Universidades que trabalham na modalidade EAD preocupam-se com o abandono de alunos de seus cursos. De fato, o ensino a distância tem apresentado um número de evadidos que tem preocupado as autoridades governamentais e administradores de instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas.

1.5 A EVASÃO NO EAD

O EAD, assim como o ensino presencial, enfrenta o problema da evasão discente. Porém, o tema da evasão no EAD assume especial importância, tanto no Brasil como no exterior, em razão das elevadas taxas.

Entretanto, ao se analisar as taxas de evasão, é preciso levar em consideração qual o critério adotado pelo autor para a não persistência do aluno no curso.

No Dicionário Aurélio (1999), o termo evasão, do latim *evasio*, é o ato de evadir-se, fuga. Vargas (2004) ressalta que cada autor propõe uma definição para o conceito de evasão, sendo que tais definições se diferem essencialmente em termos de amplitude. A autora faz uma análise das principais definições de evasão encontradas na literatura, conforme especificado a seguir:

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

Quadro 2 – Definição de evasão e amplitude do conceito de EAD

Fonte: Vargas (2004)

Ramble apud Almeida (2011), ao analisar os critérios para se avaliar a evasão nos cursos EAD, concluiu que, em geral, há uma tendência a se considerar as taxas de conclusão ou desistência como medidas de avaliação de sucesso em cursos a distância. Para o autor, a evasão deveria ser analisada com acuidade, em decorrência de uma série de fatores que podem influenciar para mais ou para menos as taxas encontradas.

Ramble prossegue salientando que muitos alunos que estudam a distância optam por fazer um curso EAD sem planejarem cumprir todas as etapas exigidas. Por outro lado, muitos alunos nem chegam de fato a começar o curso. Portanto, a conclusão de um curso não é a melhor maneira de se mensurar as taxas de evasão.

1.6 SITUAÇÃO ATUAL DA EVASÃO NO EAD NO BRASIL

O Censo EAD.br 2013 (ABED, 2014) informa que o total de cursos EAD oferecidos no Brasil corresponde a 15.733. A maior parte destes cursos é composto por cursos livres e oferecidos para o público em geral (36,6%).

Já o total de matrículas informadas é de 4.044.315. O menor número de matrículas ocorre nos cursos credenciados semipresenciais.

Em comparação ao ano de 2012, houve um aumento do número de cursos, acompanhado da diminuição do número de disciplinas.

Por outro lado, o número de matrículas diminuiu 29,9% em 2013, ao passo que houve um aumento do número de matrículas em cursos corporativos e diminuição nos cursos autorizados e livres.

No que diz respeito ao perfil dos alunos, a maioria é do sexo feminino, com idade entre 21 e 30 anos, à exceção dos alunos de cursos de pós-graduação e corporativos, cuja idade é de 31 a 40 anos.

Quanto aos obstáculos, permanecem os mesmos dos anos anteriores, com destaque para a evasão dos educandos. O maior índice de evasão consta nos cursos regulados totalmente a distância (19,06%).

Convém salientar que as principais causas de evasão apontadas foram: falta de tempo para estudar e participar do curso; acúmulo de atividades de trabalho; falta de adaptação à metodologia.

1.6 PESQUISAS SOBRE EVASÃO EM CURSOS EAD

Vargas (2004), avaliando um curso de Especialização para Agentes e Assistentes Administrativos de uma empresa de energia elétrica, encontrou como causas da evasão:

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

Entre esses estudos, Coelho (2003), investigou as causas da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência dos participantes em curso de formação continuada ofertado para docentes de uma instituição federal de ensino. A pesquisa contabilizou um índice de evasão de aproximadamente cinquenta por cento e identificou, como motivos, os seguintes aspectos:

- Falta de tempo;
- Falta de condições de estudo em casa e no trabalho;
- Falta de organização pessoal;
- Problemas com a tecnologia;

- Falta de atendimento às expectativas pessoais (insatisfação).

Pesquisa realizada por Abbad, Zerbini e Souza (2005) comparou alunos concluintes e não concluintes de um curso gratuito, a distância, via Internet, oferecido em nível nacional. Os resultados mostraram que os alunos não concluintes eram aqueles que tendiam a não utilizar os recursos eletrônicos para fins de interação (mural de notícias, fóruns, troca de mensagens eletrônicas etc.).

Por outro lado, Favero (2006) observou a importância do diálogo entre orientadores e educandos e entre os próprios educandos para a permanência de um aluno em um curso nessa modalidade, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a professores da Educação Profissional das Escolas Técnicas do Rio Grande do Sul.

Almeida (2008) identificou motivos de origem exógena – falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. Quanto aos motivos de origem endógena, sobressaiu-se a desmotivação por conta de situações de ordem pessoal ou familiar ocorridas durante o curso.

Comarella (2009), por sua vez, constatou como fator preponderante para a evasão nos cursos de graduação a distância oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, a falta de tempo para se dedicar ao curso, o que evidencia a dificuldade do estudante para conciliar suas atividades diárias. Na mesma pesquisa, também foi mencionada a crença de que os cursos a distância requerem menos esforços e as dificuldades em participar das atividades presenciais.

Abbad, Zerbini e Souza (2010), ao analisarem o panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil, no período de 2003 a 2009, constataram que existe um agrupamento do fenômeno em duas categorias: fatores ligados ao aluno e seu contexto; fatores ligados ao desenho do curso em si. Contudo, entre os fatores que contribuem para a frequente evasão no ensino a distância, conforme literatura consultada, encontram-se, prioritariamente, os externos ao curso, ou seja, de cunho pessoal.

Netto, Guidotti e Santos (2012) constataram que os principais motivos para a evasão na educação a distância são financeiros, falta de tempo, não adaptação ao método, acreditar que o método é mais fácil e a obrigatoriedade das provas presenciais.

Em síntese, para os autores acima referidos, a evasão é um fenômeno multifatorial mais relacionado a questões pessoais do que aos elementos que dizem respeito ao desenho e à qualidade do curso.

1.7 ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Um dos aspectos mais importantes a serem evidenciados neste trabalho diz respeito à realidade específica que concerne ao próprio curso objeto do estudo. Não se pode desconsiderar que o curso em questão trata especificamente da formação de professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio. Neste sentido, devem-se destacar alguns aspectos referentes à própria realidade do ensino da Sociologia nas escolas.

Um primeiro aspecto diz respeito ao recente retorno da Sociologia ao Ensino Médio, que já demonstra o fato de ser uma área em vias de consolidação na grade curricular da educação básica. A presença da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio tem por finalidade atingir os objetivos específicos da disciplina e os que não se restringem a ela, como o desenvolvimento do pensamento crítico. Sarandy (2001, p. 09), em um esforço de síntese, identifica as “preocupações fundamentais que devem nortear o ensino da Sociologia e justificar a sua inclusão na grade curricular do Ensino Médio”:

- A construção da cidadania por meio da formação dos cidadãos;
- Preparação básica para o trabalho por meio do entendimento das novas formas de organização para o trabalho e da produção em tempos de globalização;
- Promoção de uma compreensão sociológica da realidade na qual estamos inseridos especialmente pelo desenvolvimento de seu modo específico de pensar.

O ensino de Sociologia no Brasil, apesar de ter se tornado obrigatório, foi marcado pelo descaso político e pedagógico. Bragança (2001) identifica três períodos importantes, nos quais se destacam os seguintes acontecimentos:

Período	Principais acontecimentos
Institucionalização (1891-1941)	1891 – Reforma Benjamin Constant, com a proposta de inclusão da disciplina Sociologia no Ensino Secundário;
Alijamento (1941-1981)	1941 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários, à exceção do curso Normal; 1971 – A Reforma tornou o ensino secundário profissionalizante, retirando a obrigatoriedade da Sociologia na formação de professores;
Retorno gradativo (1982-atual)	1986 – A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou concurso para a admissão de professores de Sociologia; 1997 – A Universidade Federal de Uberlândia incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória no Concurso Vestibular; 2001 – Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, veta o Projeto de Lei que tornaria a disciplina de Sociologia obrigatória para o Ensino Médio.

Quadro 3 – Períodos da Sociologia no Brasil

Fonte: Bragança (2001)

Neste período de retorno gradativo, há que se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, em seu Artigo 36, inciso III estabelecia que, ao final do Ensino Médio, o educando deveria demonstrar, entre outros, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Somente em meados de 2008, a Lei 11.684 alterou o Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Dessa forma, o Art. 36 passou a vigorar com a redação a seguir:

“Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

.....

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

§ 1º

.....

III – (revogado).

.....”

No Rio Grande do Sul, o ensino de Sociologia seguiu o panorama verificado em nível nacional. Em 2012, encerrou-se o prazo dado às instituições pelo Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS), para a implantação gradativa dessas disciplinas. Desde então, os docentes contratados devem ser obrigatoriamente licenciados em Filosofia, Sociologia ou Ciência Sociais e as escolas devem cumprir a carga horária de, no mínimo, dois períodos semanais. A medida foi estabelecida pelos Pareceres 322/07 e 622/08 do Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS).

Na prática essas recomendações não se efetivam. Aspecto central nos estudos sobre essa temática diz respeito ao perfil dos professores que efetivamente ministram a disciplina, especialmente em termos de sua área de formação. Mesmo com o crescimento na oferta de vagas e de cursos de licenciatura em ciências sociais em todo o país, o fato é que a maneira como as funções docentes são distribuídas na realidade escolar nem sempre condizem com as expectativas. Normalmente ocorrem arranjos ocasionais, professores acabam sendo alocados na disciplina de Sociologia, primeiramente, tendo em vista completar sua carga horária de trabalho, e não por terem formação na área. A disciplina de Sociologia, de poucos períodos semanais, acaba sendo ocupada por professores de outras áreas recorrentemente. Para ministrar apenas aulas de Sociologia, os professores precisam dar aulas em muitas escolas, terem muitas turmas, o que tende a desestimular bastante o professor.

Cursos de extensão e de especialização em ensino de Sociologia têm sido criados nos últimos anos, tendo em vista capacitar professores de outras áreas. No entanto, um dos obstáculos a serem transpostos reside no fato de que a motivação dos professores que ministram a disciplina de Sociologia mas não possui formação acadêmica na área, fato bastante relatado nos estudos sobre o tema, pode ser pensando como um fator desencadeador da evasão no curso objeto do presente estudo, uma vez que professores que têm a Sociologia como uma complementação de carga horária, poderiam vir a trocar o curso no caso de terem a oportunidade de iniciar um outro curso de capacitação, em sua área original de formação.

2 RESULTADOS: CARACTERIZAÇÃO DO CURSO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os alunos evadidos. Para melhor organizar o conteúdo abordado neste capítulo, as exposições dos assuntos serão ordenadas e subdivididas em seções. Assim, a primeira seção visa caracterizar o objeto de pesquisa deste trabalho, bem como apresentar os dados secundários fornecidos pela Secretaria do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio da UFRGS. A segunda seção trará a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos alunos evadidos.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO MODALIDADE EAD DA UFRGS

2.1.1 Caracterização do Curso

O Curso de Especialização o Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio, oferecido no âmbito Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O objetivo geral do curso foi possibilitar a formação continuada dos docentes que ministram Sociologia na rede pública de ensino (federal, estadual e municipal) do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma proposta de especialização até então inédita¹ no Rio Grande do Sul. Liderada pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta como parcerias, em nível federal, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) e, em nível

¹ A professora Luiza Helena Pereira do departamento de Sociologia da UFRGS coordenou um curso de extensão em ensino de Sociologia anterior ao curso de especialização, o qual serviu como base para a proposta da especialização.

municipal, os polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), as Secretarias Municipais de Educação e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Conforme colocado no capítulo anterior, pesquisas apontam que a maior parte dos docentes que lecionam Sociologia nas escolas não possui formação acadêmica na área. Estudo realizado por Pereira (2009) verificou, a partir de entrevista realizada com 44 professores, que apenas 27 destes eram Licenciados em Ciências Sociais. Dados do Censo da Educação Básica, de 2007, coletados por Lennert (2009, p. 45-46), evidenciavam que entre os 20339 professores que ministravam aulas de Sociologia no Ensino Médio no país, apenas 13,2% eram licenciados em ciências sociais e Sociologia. Os dados apresentados por Lennert mostravam ainda que os pedagogos eram o maior contingente de professores que ministram Sociologia no Ensino Médio (22,5%), seguidos pelos historiadores (19,4%), cientistas sociais (13,2%), filósofos (11,4%) e geógrafos (9,2%).

Dadas as circunstâncias, constituem objetivos específicos do Curso de Especialização em ensino de Sociologia para professores do Ensino Médio:

- Qualificar os professores que já ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio;
- Estimular a reflexão da prática pedagógica sobre o estado atual e as perspectivas do ensino da Sociologia no Ensino Médio;
- Atualizar os estudos sociológicos acerca das sociedades contemporâneas, especialmente a sociedade brasileira.

O total de trezentas vagas oferecidas foi distribuído em cinco polos de atendimento regional:

- Porto Alegre;
- São Francisco de Paula;
- São Lourenço;
- São Sepé;
- Três de Maio.

A especialização terá duração de 30 meses, com início em outubro de 2013 e término em maio de 2016. O curso será subdividido em cinco módulos:

- Módulo I – Instrumentalização de Ambientes Virtuais de Ensino (30 horas-aula);
- Módulo II – Temas de Sociologia (150 horas-aula);
- Módulo III – Práticas de Ensino de Sociologia na Educação Básica (90 horas-aula);
- Módulo IV – Pesquisa Sociológica (60 horas-aula);
- Módulo V – Trabalho de Conclusão (45 horas-aula).

As atividades serão desenvolvidas na modalidade presencial e a distância. Serão ministradas 375 horas-aula no total: 25% presenciais; 75%, a distância. As atividades a distância serão realizadas por intermédio da Plataforma Moodle.

Em relação aos materiais didáticos, serão utilizados livros e apostilas produzidas pela equipe executora do projeto, com a colaboração de professores convidados, de modo a valorizar a autonomia intelectual dos docentes em seu plano de ensino.

A certificação dos alunos do curso exigirá: aprovação nas 12 disciplinas; frequência mínima de 75% e, por fim, aprovação da monografia de conclusão de curso.

2.1.2 Caracterização da população estudada

Os dados referentes aos alunos matriculados e evadidos foram obtidos junto à Secretaria do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio. Há que se ressaltar que este trabalho levou em consideração apenas os 31 alunos que solicitaram formalmente o desligamento do curso. Não foram computados, portanto, os alunos que deixaram de realizar as atividades ou que foram reprovados em disciplinas.

Convém salientar que a identidade dos alunos entrevistados será preservada. Dessa forma, a referência a eles, quando necessária, será efetuada através das iniciais de seus nomes, precedidas da palavra entrevistado, no decorrer de todo o capítulo empírico.

Verificou-se que, dos 300 alunos inicialmente matriculados, 31 evadiram-se formalmente, sendo que 15 dos 24 que responderam às entrevistas o fizeram principalmente no decorrer dos meses compreendidos entre julho e outubro de 2014, demonstrando ser este o período mais crítico para a decisão da evasão, até então.

Quanto ao gênero e à faixa etária, destacaram-se, majoritariamente, alunos do sexo feminino, com idade entre 35 e 55 anos, à exceção de quatro entrevistados, com idade inferior a 35 anos. Vale destacar que apenas cinco alunos (3,1%) do total de 31 evadidos eram representantes do sexo masculino.

Mais da metade dos entrevistados (51,61%) são casados e têm filhos; do total de alunos entrevistados, há apenas sete solteiros e um divorciado.

Iniciais do nome	Sexo	Idade	Estado Civil	Área de formação
A. C.	Masculino	27	Casado	História
A. M. M.	Masculino	43	Casado	História
C. G. S.	Feminino	32	Casado	Pedagogia
E. M. C.	Feminino	50	Casado	História
E. S. L.	Feminino	38	Casado	Pedagogia
F. R.	Feminino	39	Casado	Pedagogia
G. H. N.	Masculino	35	Solteiro	Ciências Sociais
G. O. N.	Feminino	27	Solteiro	Pedagogia
G. S. F.	Feminino	40	Solteiro	História
J. A. B.	Feminino	52	Casado	História
J. D.	Feminino	38	Casado	História
J. S.	Feminino	29	Solteiro	História
K. W. P.	Feminino	49	Casado	Pedagogia
L. A. A.	Feminino	54	Casado	Ciências Sociais
L. C.	Feminino	26	Solteiro	História
L. C. O.	Feminino	44	Casado	Pedagogia
L. H. F. W.	Feminino	48	Casado	História
M. A. D.	Feminino	37	Solteiro	Pedagogia
M. G. S. N.	Feminino	47	Solteiro	Pedagogia
M. M. C.	Feminino	53	Divorciado	Letras
R. B.	Feminino	54	Casado	Pedagogia
R. C.	Feminino	39	Casado	Pedagogia
V. P. C.	Feminino	34	Casado	Letras
Z. L. S.	Feminino	36	Casado	História

Quadro 4 – Perfil dos entrevistados

Fonte: elaboração da autora

Por se tratar de um curso oferecido a professores de escolas públicas, houve um percentual de cerca de 100% na situação ocupacional de estudo e trabalho. A maior parte dos profissionais trabalha 40 horas semanais ou mais (67,74%). Esse dado já sugere que entre os cursistas evadidos, o tempo disponível para realizar um curso de especialização é reduzido. Apenas três entrevistados afirmaram lecionar trinta horas semanais ou menos.

Quanto à área de formação, apenas dois entrevistados graduaram-se em Ciências Sociais. Todos os demais alunos evadidos que participaram da entrevista (93,55%) são oriundos dos cursos de Pedagogia, História e Letras, respectivamente, oferecidos, em sua grande maioria, por Universidades particulares.

Outro dado importante diz respeito aos alunos que já haviam realizado outros cursos na modalidade a distância, equivalente a 70,83% ou, em números absolutos, 17 dos 24 entrevistados.

Esses mesmos números foram encontrados no que diz respeito ao número de alunos evadidos: 17 dos 24 entrevistados (70,83%) acessavam o ambiente virtual de aprendizagem somente a partir de suas residências, ao passo que sete o faziam de sua residência, mas também de seu local de trabalho.

Ao se analisar os polos em que mais se observou a evasão, em números absolutos, destacaram-se Porto Alegre e São Francisco de Paula. Já os menores índices de evasão foram encontrados nos polos de São Lourenço e de São Sepé, respectivamente.

Polo	Número de alunos matriculados	Número de alunos evadidos	Percentual de evasão
Porto Alegre	125	12	9,60%
São Francisco de Paula	57	11	19,29%
Três de Maio	48	5	10,41%
São Sepé	31	2	6,45%
São Lourenço	39	1	2,56%

Quadro 5 – Alunos evadidos por polo

Fonte: Secretaria do Curso de Especialização

Por outro lado, ao se analisar os polos que mais contribuíram para a evasão, em termos percentuais, observa-se que São Francisco de Paula e Três de Maio foram os que obtiveram os índices mais elevados. Os polos de São Lourenço e de São Sepé, respectivamente, permaneceram com as menores taxas de evasão.

Em linhas gerais, somando-se o total de alunos evadidos de todos os polos, o índice de evasão formal do curso atingiu 10,33%. Contudo, este índice é bastante inferior aos índices encontrados na revisão de literatura, que apontam uma média de 19,06% para os cursos oferecidos, na íntegra, na modalidade a distância (ABED, 2014, p. 32).

2.2 ANÁLISE DOS MOTIVOS DE EVASÃO

Os dados primários foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas, com o predomínio de perguntas abertas, conforme o roteiro que consta no Apêndice I do presente estudo. As perguntas referentes às entrevistas foram elaboradas considerando-se o referencial teórico abordado no capítulo anterior.

Esta seção apresenta a coleta de dados primários, efetuada por meio de entrevistas, bem como a análise realizada com o auxílio da análise de conteúdo, com o intuito de buscar as possíveis causas e justificativas para a evasão dos alunos do curso.

2.2.1 Coleta de dados

A população da presente pesquisa consiste nos alunos evadidos do curso de Especialização em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram determinados, conforme já referido no capítulo precedente, como sendo os discentes que solicitaram formalmente o desligamento do curso.

As entrevistas foram realizadas via contato telefônico durante os meses de setembro de outubro do ano corrente. No total, 24 dos 31 alunos pesquisados responderam às entrevistas, isto é, aproximadamente 77,5% dos discentes evadidos. Os demais não atenderam ao telefone ou simplesmente se recusaram a participar da pesquisa.

2.2.2 Análise do conteúdo das entrevistas

As entrevistas, com perguntas semiestruturadas e disponíveis no Apêndice “A”, foram realizadas no decorrer dos meses de setembro e outubro de 2014, por meio de contato telefônico. Os 24 entrevistados responderam a todas as perguntas, de acordo com o solicitado pelo entrevistador. Apenas 7 dos 31 alunos evadidos não quiseram se manifestar neste sentido.

Nesta abordagem de cunho qualitativo, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo dos comentários dos alunos, com o intuito de buscar possíveis causas e justificativas para a evasão dos alunos do curso, validando-se ou não os elementos colhidos na revisão teórica.

Convém salientar, novamente, que a identidade dos alunos foi preservada. Portanto, a referência a eles, quando necessária, será efetuada através das iniciais de seus nomes, precedidas da palavra entrevistado.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos a partir das entrevistas, o quadro a seguir sintetiza as dimensões e as categorias de análise selecionadas de acordo com a revisão de literatura, bem como os indicadores, que consistem nas verbalizações encontradas com frequência na fala dos entrevistados.

Dimensões	Categoria de análise	Indicadores (Verbalizações)
Condições de trabalho	Excesso de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - somente por falta de tempo; - falta de tempo; - total falta de tempo; - pura e simplesmente falta de tempo; - realização de outro curso de formação continuada ao mesmo tempo; - trabalho em dois empregos com jornada tripla;
Inadaptabilidade ao curso (déficit de formação e habilidade tecnológica)	Falta de adaptação	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades para deslocamento até o polo; - dificuldade em conciliar tarefas; - textos muito difíceis;
	Falta de motivação	<ul style="list-style-type: none"> - grande abismo entre as atividades propostas e sua aplicação em sala de aula; - decepção com as aulas presenciais; - total perda de tempo;
	Problemas com a tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de trabalhar com AVA (Moodle); - pouco domínio de informática elementar;
Insatisfação	Falta de suporte tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - graves problemas de transmissão das aulas nos polos; - necessidade de melhorias na transmissão das teleaulas;
	Falta de apoio acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - pouca oferta de materiais no ambiente virtual; - compra de livros caros; - falta de comunicação com os tutores; - falta de contato do tutor após trabalhos realizados; - não houve contato para tirar dúvidas;
Questões de ordem pessoal	Surgimento de novas oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - priorização do curso de mestrado; - aprovação no curso de doutorado; - mudança de área de atuação acompanhada de aumento salarial;
	Problemas de saúde	<ul style="list-style-type: none"> - estresse e problemas emocionais; - problemas de saúde; - doença da mãe; - doença do filho; - bebê recém-nascido;

Quadro 6 – Identificação das categorias de análise

Fonte: elaboração da autora

2.2.2.1 Condições de trabalho

A falta de tempo está relacionada às condições de trabalho, mas também à forma como os professores planejam suas atividades cotidianas. Pesquisas têm demonstrado que conciliar estudo, trabalho e família ainda são uma das grandes dificuldades encontradas pelos alunos. Neste sentido, a disciplina também aparece como uma característica do estudante de EAD.

Quando perguntados especificamente sobre qual motivo os teria levado à evasão do curso, 15 dos 24 entrevistados (62,5%) respondeu que foi a falta de tempo. No entanto, convém ressaltar que apenas dois entrevistados justificaram a falta de tempo como único motivo para desistir da especialização na modalidade EAD:

“O único motivo foi a total falta de tempo” (entrevistado M. M. C.)

“Pura e simplesmente falta de tempo” (entrevistado V. P. C.)

Quanto aos demais entrevistados, todos tentaram justificar a falta de tempo de alguma forma, conforme pode ser verificado nas falas abaixo:

“Falta de tempo para conciliar tarefas de casa, estudo e trabalho” (entrevistado L. H. F. W.)

“Trabalho em casa, na escola, falta tempo” (entrevistado C. G. S.)

“Falta de tempo, porque estou na direção de uma escola” (entrevistado J. A. B.)

“Trabalho em dois empregos com jornada tripla, não conseguia fazer as tarefas no prazo” (entrevistado A. M. M.);

“Falta de tempo, já que moro em Esteio e fica muito difícil chegar no Campus da Agronomia para as atividades presenciais” (entrevistado J. S.). Interessante pensar que o cursista não pensou nisso antes de fazer a matrícula.

“Falta de tempo, acho que deveriam avisar com mais antecedência a data das aulas presenciais” (entrevistado Z. L. S.). Essa razão é sem fundamento, uma vez que as aulas são agendadas com pelo menos 30 dias de antecedência.

“Falta de tempo, teria que haver uma maior flexibilidade de horários das aulas presenciais” (entrevistado M. M. C.). Mais uma vez uma razão sem fundamento, pois o curso a distância é totalmente flexível. As tarefas têm prazo final, mas podem ser entregues a qualquer momento, desde que respeitado o prazo.

“Falta de tempo, deviam ampliar o prazo do curso” (entrevistado L. A. A.). Não há fundamento na afirmação, pois o curso tem dois anos de duração e todas as atividades têm possibilidade de entrega por recuperação.

“Falta de tempo por causa do TCC da faculdade” (entrevistado M. A. D.). Alguns cursistas acreditam poder realizar diversas atividades que exigem tempo ao mesmo tempo.

A partir dessas afirmações, pode-se inferir que o real motivo que levou a maior parte dos entrevistados a optarem pela evasão não foi a falta de tempo em si, mas a falta de planejamento do tempo e de organização de suas atividades. Muitos alunos que se matriculam em cursos a distância não se dão conta das exigências e alguns não aceitam a necessidade de adaptação. Autonomia e disciplina são requisitos fundamentais ao perfil do estudante EAD, e no caso dos evadidos entrevistados percebe-se algumas resistências aos métodos de ensino aplicados.

Mesmo assim, a categoria “condições de trabalho” reforça os resultados encontrados por outros autores que estudaram o fenômeno da evasão. Entre outros resultados estão os relatados por Almeida (2008) e Vargas (2004).

2.2.2.2 Inadaptabilidade ao curso

A entrevista efetuada com os alunos evadidos do Curso de Especialização em Sociologia para Professores do Ensino Médio, modalidade a distância, continha perguntas relacionadas às experiências com a educação a distância antes do ingresso nesta especialização.

Contudo, dos 24 alunos entrevistados, 17 afirmaram que já haviam realizado outros cursos na modalidade a distância (70,84%). O entrevistado L. C. O., por exemplo, disse já ter realizado “várias outras especializações nesta modalidade”. É interessante observar

nesse caso a falta de foco do cursista. A realização de “vários” cursos não demonstra profissionalização na área do curso que estava em andamento.

A falta de experiência com o EAD pode ter relação com a evasão deste grupo de sete alunos, embora haja apenas uma ou outra citação não direta por parte dos entrevistados:

“Os textos eram muito difíceis, principalmente no início” (entrevistado L. C.)

“Esse tal de Moodle é um troço completamente antipedagógico” (entrevistado A. C.)

“Necessidade de compra de livros caros da autoria dos idealizadores do curso” (entrevistado A. C.).

Convém destacar, entretanto, que o referido livro foi disponibilizado nas bibliotecas de todos os polos de ensino e em arquivo digital. Por outro lado, havia a opção de compra para quem quisesse adquirir o seu próprio material de ensino, ao custo de R\$ 30,00 (trinta reais).

Revela-se, portanto, nesse caso, a ideia de desinteresse pela formação continuada. A compra do material didático, que não era obrigatória, foi utilizada pelo cursista como desculpa conveniente para abandonar o curso.

Pergunta sobre se voltaria a cursar o curso em nova edição, um entrevistado respondeu: “Não, nesta modalidade a distância, nem pensar” (entrevistado A. C.). Neste caso o respondente demonstra total incompreensão da forma como funciona um curso EAD, expressando sua inadaptabilidade a essa modalidade de ensino.

De fato, a falta de adaptação costuma ser um fator preponderante da evasão no ensino a distância. Alunos que não conseguem organizar sua rotina de modo a separar um horário específico para os estudos, em geral, estão fadados ao insucesso, conforme a bibliografia consultada sobre o tema.

Deve-se destacar que o curso objeto do presente estudo tem em sua matriz curricular uma primeira disciplina, de caráter introdutório, para fins de adaptação e organização às novas metodologias, a fim de preparar o aluno para os eventuais obstáculos que enfrentará ao longo do curso e dissuadi-lo do propósito de evadir-se.

O curso ainda conta com tutores que atuam nos polos locais buscando motivar os alunos para a realização das atividades e resolvendo problemas de ordem tecnológica que tenham com o ambiente virtual de aprendizagem. Esses mecanismos de retenção dos alunos são muito eficazes, mas não deram resultados no caso dos alunos evadidos aqui entrevistados.

Constatou-se que estes não se utilizaram efetivamente do suporte oferecido. O que se observa é que a maior parte deles não permaneceu efetivamente no curso porque não estava totalmente envolvida com a realização do curso. A inadaptabilidade promoveu sentimento de insatisfação, e os evadidos acabaram encontrando problemas no curso para justificar sua falta de adaptação às metodologias de ensino aplicadas.

2.2.2.3 Insatisfação

O caráter subjetivo das entrevistas, visando não influenciar as respostas dos entrevistados, infelizmente não permitiu verificar, de modo explícito, a motivação dos alunos para permanecerem no curso. Porém, algumas falas permitem supor que alguns discentes estavam desmotivados em permanecer no curso, por diversas razões. É o caso dos entrevistados a seguir:

“Existe um grande abismo entre as atividades propostas e sua aplicação na sala de aula” (entrevistado A. C.). Neste caso deve se considerar que o cursista não apresentou a dedicação necessária ao curso, avaliando o curso com base na fase teórica dos conteúdos, mostrando-se sem disposição para se qualificar.

É interessante observar nas falas a seguir o quanto a insatisfação parece se vincular a falta de disposição para fazer as leituras e realizar as tarefas.

“Hoje percebo que foi uma perda total de tempo” (entrevistado M. G. S. N.)

“Não frequentei nenhuma aula, apenas fiz a inscrição” (entrevistado E. S. L.)

Algumas falas ainda revelam como os cursistas buscam identificar na tecnologia ou problemas técnicos uma justificativa para evadir, não considerando a sua inadaptabilidade

a metodologia aplicada. Deve-se destacar que o curso não se restringia às videoaulas, que ocorriam apenas uma vez por mês, neste sentido não são justificativas de todo plausíveis.

“Deveria haver melhoras nas teleaulas, que eram falhas” (entrevistado L. A. A.)

“Teve muitas falhas no quesito de transmissão das aulas nos polos” (entrevistado L. H. F. W.)

“Eles têm que melhorar a transmissão das videoaulas, que são péssimas, de má qualidade mesmo, precária e ultrapassada” (entrevistado F. R.)

“Falta tecnologia no curso, fiquei frustrada com a transmissão das aulas presenciais” (entrevistado M. W. P.)

“Senti falta de uma melhor transmissão das aulas” (entrevistado M. G. S. N.)

Outro aspecto bastante interessante é o de perceber que alguns professores-alunos evadiram por demonstrar alta dependência para com os professores do curso. É alarmente pensar o quanto alguns professores em atuação no Ensino Médio demonstram falta de autonomia, o que parece derivar diretamente de sua má formação original.

“Não gostei dessa falta de contato direto com os alunos e professores” (entrevistado J. D.)

“Senti falta de mais humanização, melhor auxílio nas tarefas e aulas mais concretas” (entrevistado M. A. D.)

“Acho ruim essa dificuldade de comunicação com os tutores, pois nunca conseguia falar com eles, inclusive por emails, que eram respondidos muito tempo depois” (entrevistado G. H. N.)

A importância do tutor nos cursos a distância é enfatizada por Hickro (2002) e Harasim (2005). Tais autoras destacam que a aprendizagem a distância exige que o tutor desempenhe um papel de facilitador para auxiliar o aluno no processo de interação, estimulando-o a participar e a interagir com o grupo.

Apesar dessas dificuldades que os levaram a perderem a motivação inicial, 14 entrevistados (58,33%) realizariam o curso se este fosse oferecido novamente; seis (25%) o cursariam se houvesse mudanças significativas na transmissão das aulas e quanto à falta de flexibilidade dos horários. Somente quatro dos alunos evadidos entrevistados (16,66%) não voltariam a cursá-lo de forma alguma, pelas razões expostas a seguir:

“Eu teria que pensar um pouco sobre o assunto, mas, em princípio, não” (entrevistado J. D.)

“Não, não me interessa mais, não vou entrar em detalhes” (entrevistado J. S.)

Já a maioria de alunos evadidos que voltaria a se matricular no curso utilizou os argumentos abaixo explicitados:

“É importante ter uma pós a mais, ainda mais da UFRGS” (entrevistado L. A. A.)

“Ter uma pós a mais melhoraria minha vida” (entrevistado L. H. F. W.)

“Com essa pós eu teria mais oportunidade de trabalho” (entrevistado F. R.)

“Sim, claro, pelo meu foco de trabalhar com o Ensino Médio e por uma questão de satisfação pessoal” (entrevistado M. A. D.)

“Sim, gosto da Sociologia e quero me manter sempre atualizado” (entrevistado G. H. N.)

“Sim, sem dúvida alguma” (entrevistado A. M. M.)

“Se eu tivesse tempo, faria novamente o curso” (entrevistado R. B.)

“Se tiver tempo, com certeza me inscreverei” (entrevistado V. P. C.)

“Só por ser a UFRGS e por uma questão de aumento salarial” (entrevistado R. C.)

“Claro, pois queria muito ter cursado” (entrevistado Z. L. S.)

Em outras palavras, para a maioria dos alunos entrevistados, a falta de motivação parece ter apenas um caráter transitório e passageiro, o qual poderá vir a ser superado. No entanto, deve-se destacar que na inscrição do curso todos apresentaram cartas de motivação, que parece não terem sido de todo sinceras, pois na prática acabaram evadindo antes da metade do curso.

2.2.2.4 Questões de ordem pessoal

Problemas de saúde e o surgimento de novas oportunidades profissionais e de doenças na família também foram apontados como causas da evasão pelos entrevistados (22,58%). A título de ilustração, seguem abaixo trechos de entrevistas que corroboram esta situação:

“Não, não quero mais lecionar, decidi mudar de área” (entrevistado L. C.)

“Muito estresse e doença” (entrevistado E. M. C.);

“O motivo mais relevante foi o de saúde” (entrevistado F. R.);

“Doença do meu filho” (entrevistado K. W. P.);

“Minha mãe está doente” (entrevistado J. A. B.);

“Estou me recuperando de uma gravidez complicada e tenho um bebê recém-nascido para cuidar” (entrevistado Z. L. S.).

“Decidi terminar o mestrado” (entrevistado L. A. A.)

“Passei no Doutorado” (entrevistado A. M. M.)

“Comecei a trabalhar na área administrativa e não quero lecionar mais, nem tirar o lugar de outra pessoa” (entrevistado L. C.)

Convém salientar que a evasão em decorrência de novas oportunidades não foi mencionada na literatura consultada, que se refere a fatores situacionais (ALMEIDA, 2008) para classificar casos de desistência motivados por problemas de saúde ou por questões familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a investigar os principais fatores que contribuíram para a evasão de alunos no curso de especialização em Sociologia para professores do Ensino Médio, modalidade a distância, promovido pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no âmbito Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os alunos evadidos do Curso de especialização em Sociologia para Professores do Ensino Médio, verificou-se que as causas da evasão corroboram com aquelas identificadas na revisão de literatura, evidenciando que a evasão no ensino a distância apresenta, em linhas gerais, as mesmas razões principais identificadas em outros estudos. Também houve a inclusão de uma nova categoria de análise, não referenciada anteriormente: o surgimento de novas oportunidades profissionais.

Em relação à faixa etária do curso, o grupo em estudo apontou uma média de idade entre 35 e 55 anos, sendo que apenas quatro do total de 24 entrevistados estavam abaixo da média nacional, correspondente a 30 anos de idade, em se tratando da educação a distância. Quanto ao sexo, houve o predomínio de mulheres, conforme o parâmetro verificado em nível nacional. Vale destacar, entretanto, que apenas cinco alunos (3,1%) do total de 31 evadidos eram representantes do sexo masculino, fato vinculado às características do público alvo, constituído de professores da educação básica.

Outro aspecto relevante neste trabalho diz respeito à área de formação dos entrevistados: apenas dois graduaram-se em Ciências Sociais. Todos os demais alunos evadidos que participaram da entrevista (93,55%) são oriundos dos cursos de Pedagogia, História e Letras, respectivamente, oferecidos, em sua grande maioria, por Universidades particulares. Pode-se inferir, portanto, que existe forte correlação entre a área de formação acadêmica e as taxas de evasão no ensino a distância, em se tratando de alunos que se matriculam em cursos de pós-graduação *lato sensu* de áreas afins.

A hipótese geral que orientou o presente estudo foi comprovada. Fatores vinculados às condições de trabalho dos professores da educação básica e também a inadaptabilidade dos mesmos aos ambientes virtuais de ensino tendem a desencadear o abandono ou desistência de cursos superiores realizados na modalidade EAD.

As condições de trabalho ocuparam lugar de destaque entre as causas da evasão, embora nem sempre tenham sido apontadas como as motivações. Analisando-se as respostas dos entrevistados, pode-se inferir que, apesar de os alunos precisarem conciliar os estudos com os compromissos profissionais, apenas dois (13,33%) afirmaram ter evadido única e exclusivamente pela falta de tempo. A partir dessas afirmações, foi possível inferir que o real motivo que levou a maior parte dos entrevistados a optarem pela evasão não foi a falta de tempo em si; o motivo latente que os levou a evadir do curso parece ter sido a falta de organização de suas atividades. Essa falta de disciplina significa também dificuldade de adaptação ao ensino a distância.

Por outro lado, tal como os estudos consultados, os quais apontaram que as questões de ordem do perfil dos cursistas suplantavam as questões referentes à organização e à estrutura do curso nas análises de evasão discente no ensino a distância. Neste trabalho os fatores que dizem respeito à sobrecarga de trabalho contribuíram fortemente para a desistência dos alunos, seguidos por questões de inadaptação ao curso, de insatisfação e outras razões de cunho pessoal.

Apesar das dificuldades já mencionadas, 14 entrevistados (58,33%) realizariam o curso se este fosse oferecido novamente; seis (25%) o cursariam se houvesse mudanças significativas na transmissão das aulas e quanto à flexibilização dos horários. Somente quatro dos 24 alunos evadidos entrevistados (16,66%) afirmaram categoricamente que não voltariam a cursá-lo de forma alguma.

Estudos consultados na revisão bibliográfica também demonstraram que a média brasileira de evasão no ensino a distância fica em torno de 20%. No presente trabalho, foi encontrado um índice de evasão correspondente a 10,33%. Contudo, houve índices maiores quando analisada a evasão dentro dos polos do curso. Índices superiores a 10,33% foram registrados nos polos de Três de Maio e São Francisco de Paula, sendo

que este último atingiu o patamar de 19,29%, equiparando-se à média nacional de evasão nesta modalidade de ensino.

A partir da presente pesquisa, almeja-se apresentar resultados que possam servir a práticas de gestão de cursos EAD e que visem reduzir os índices de evasão nessa modalidade de ensino de modo a propiciar o desenvolvimento de ferramentas que possam prevenir os motivos da evasão, visando reduzi-los.

Embora pesquisas dessa natureza não possam ter seus resultados generalizados, é possível que, em menor escala, possam contribuir significativamente para o conhecimento do fenômeno em questão. Em outras palavras, espera-se que os resultados obtidos neste trabalho de conclusão de curso possam fornecer subsídios importantes para nortear as ações educacionais conduzidas pela instituição pesquisada e pela própria coordenação do curso analisado.

Por fim, considera-se que novos trabalhos acadêmicos podem dar continuidade aos estudos a respeito das causas e do combate à evasão no ensino a distância em diferentes níveis de ensino, haja vista a escassez de bibliografia científica sobre essa temática, especialmente no que tange aos cursos de graduação e de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. **Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil**. Revista Estudos de Psicologia, v.3., p.291-298, set-dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 out. 2014.

ALMEIDA, Maria Onília. **Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf . Acesso em: 12/11/2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. CENSO EAD BRASIL 2012/2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoEAD/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BITTENCOURT, Geraldo Passos. **Evasão na Educação a Distância no Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36710/000791474.pdf?...>>. Acesso em: 07/09/2014.

BRAGANÇA, Sanderson Dias. **Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mais de cem anos de luta**. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/006/06Sociologia.htm>>. Acesso em: 13/11/2014.

BRASIL. DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BRASIL. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 28/11/2014.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 set. 2014.

BRASIL. LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 08/09/2014.

CENSO EAD. BR 2013. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoEAD2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 30/10/2014.

COELHO, Maria de Lourdes. **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência.** Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2001. (Dissertação de Mestrado) Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1304>>. Acesso em: 09 out. 2014.

COMARELLA, Rafaella Lunardi. **Educação superior a distância: evasão discente.** Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/?p=414>>. Acesso em: 22 out. 2014.

EMANUELLI, Gisela Biacchi. **Atração e refração na educação a distância: constatações sobre o isolamento e a evasão do aluno.** Revista GUAL, Florianópolis, v.4, p.205-218, maio-ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p205>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão!:** um estudo sobre a permanência a e evasão na educação a distância. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14846>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. Tradução de Sandra Netz.

FRANCISCO, Antonio Carlos de. **Educação a distância na Pós-Graduação: um relato de fracasso em uma instituição de ensino superior.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/183tcf3.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

GIDDENS, A. **Sociologia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

HORI, Larissa Mamed. **Com educação a distância se vai ao longe.** Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2493>. Acesso em: 04/11/2014.

HICKRO, M. **Student Retention in Distance Education.** Disponível em: <<http://www.geteducated.com/images/pdfs/journalmotivateretain.pdf>>. Acesso em: 07/12/2014.

LANZER, Cristiana Charlau. **Relacionando educação ao aprendizado no ensino a distância através da internet.** Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13961/000649668.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18/11/2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

As questões a seguir dizem respeito à época em que você cursava a Especialização em Sociologia para Professores do Ensino Médio, modalidade a distância, oferecida pelo IFCH/UFRGS. As respostas são confidenciais e será preservado, sob as penas da lei, o anonimato dos participantes.

Nome do entrevistado:

1) Dados pessoais:

- Idade:

- Estado Civil:

- Número de filhos:

2) Qual a sua carga-horária semanal de trabalho como professor?

3) Você leciona a disciplina de Sociologia no Ensino Médio? Há quanto tempo?

4) Você já tinha experimentado outros cursos na modalidade a distância? Quais?

5) Que motivos o levaram a inscrever-se neste curso de especialização a distância?

6) Você já havia cursado ou está cursando outra especialização?

7) Quais motivos você entende que o levaram a evadir do curso? Qual o motivo mais relevante?

8) Que outras considerações você faria sobre os motivos que dificultaram sua permanência no curso?

9) Você se conectava à Internet a partir de sua casa ou somente no local de trabalho?

10) Você considerava acessíveis as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle)?

11) No ambiente virtual de aprendizagem, como era o seu relacionamento com os colegas e com os tutores? Comente.

12) Você chegou a dispensar horas de lazer para realizar as atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem? Quantas horas, aproximadamente?

13) Que fatores poderiam ser melhorados no desenho deste curso de especialização a distância para que você continuasse até o final?

14) Se houver uma nova edição deste curso, você se inscreverá novamente? Por quê?