



Evasão de alunos na educação superior a distância: A experiência do módulo de acolhimento

Lúcia Goulart Vilarinho

Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil (lgvilarinho@netbotanic.com.br)

Emília Moreira Paro

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Brasil (emiliaparo@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento acelerado das tecnologias, a globalização da economia e as políticas neoliberais vêm impondo aos sistemas de ensino duas estratégias para ajustar a educação em direção ao novo cenário, a saber: “educação continuada ao longo da vida para todos (*life long learning for all*), fundamentada na institucionalização das redes e educação a distância e aprendizagem distribuída” (Brunner, 2004, p.39).

Seguindo esta direção, foram desenvolvidas em nosso país algumas estratégias para promover a expansão da educação a distância (EAD) como: criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED - 1995), aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei n. 9394/96) na qual se preconizou o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que congrega extensa rede de instituições públicas de ensino superior espalhadas por todo o território nacional.

Com o apoio das tecnologias digitais, o país aumentou significativamente, tanto na rede pública como privada, a oferta de cursos superiores a distância, investindo, principalmente, na formação de professores (Cursos de Licenciatura). Os cursos a distância vinculados à UAB possuem, em sua composição curricular, a possibilidade de os alunos participarem de encontros presenciais em pólos de atendimento, localizados em cidades distantes do centro de irradiação. Neste atendimento o aluno pode tirar dúvidas, utilizar os recursos tecnológicos ali existentes ou os materiais didáticos que integram uma pequena biblioteca montada especialmente para o curso.

Apesar do aumento em todo mundo das experiências com EAD, incluindo no Brasil, um problema mostra-se recorrente e desafia esta modalidade educacional: trata-se da evasão de alunos. De acordo a Santos *et al.*, (2008), a evasão diz respeito à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso; os ‘evadidos’ não são poucos e muitos deles desaparecem sem dar qualquer satisfação. Por ser um problema recorrente, a evasão tem sido discutida em diversos estudos que, no entanto, não apresentam uma categorização bem definida dos seus motivos e, muito menos, esclarecem como podem ser minimizados. Em face desta lacuna, consideramos relevante pesquisar sobre um curso de graduação a distância, Licenciatura em Ciências da Computação, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora¹ (UFJF), no contexto da política expansionista da UAB que desenvolve uma atividade denominada ‘Módulo de Acolhimento’, visando a diminuição da evasão de alunos.

Para apresentar os resultados deste estudo, discutimos teoricamente os motivos da evasão e abordamos conceitos que podem nortear estratégias pedagógicas dirigidas ao seu enfrentamento. Em seguida, descrevemos a experiência pesquisada e, por último, registramos os resultados, estabelecendo um contraponto com a abordagem teórica.

MOTIVOS DA EVASÃO

Diversos autores têm se ocupado da evasão na EAD, entre os quais podemos citar Faria, Alcântara e Goia (2008), Santos *et al.*, (2008) e Freitas (2009). Entretanto, a maioria deles aborda o tema considerando os motivos de forma dispersa. Até onde pudemos verificar, apenas em Bastos e Silva (2009) e Laguardia e Portela (2009) encontramos os motivos agrupados em categorias. Os primeiros dividem os motivos em três categorias: (a) razões de ordem pessoal, (b) razões referentes à modalidade a distância e (c) razões intrínsecas ao curso. Os outros dois autores apresentam cinco categorias: (a) situacionais, (b) institucionais (c) disposicionais, (d) epistemológicas e (e) tecnológicas.

Uma análise dos motivos identificados pelos autores consultados nos permitiu reagrupá-los em quatro categorias básicas, a saber: (a) motivos administrativos, (b) pedagógicos, (c) pessoais, e (d) tecnológicos. Estes últimos, de um modo geral, apresentam íntima relação com as questões administrativas, mas como são muito recorrentes, cabe incluí-los em uma categoria própria. Os motivos pedagógicos aparecem com maior frequência. Os pessoais, em muitos casos, estão relacionados com os outros: pedagógicos, administrativos e tecnológicos. Deprendemos que os motivos não são estanques, mas se interpenetram.

Motivos administrativos da evasão:

- a. implantação da EAD visando, prioritariamente, à melhoria financeira da instituição;
- b. propaganda enganosa em relação à EAD;

¹ Esta universidade se localiza no estado de Minas Gerais (MG), na cidade de Juiz de Fora, e goza de muita credibilidade no contexto das universidades federais (públicas) do Brasil.

- c. baixo (ou nenhum) sentimento de pertença à instituição que oferece a EAD;
- d. planejamento inadequado dos encontros presenciais;
- e. baixa conceituação da instituição no contexto social onde se insere e/ou pouca integração com a realidade social;
- f. dificuldades relacionadas à obtenção dos materiais didáticos de apoio aos estudos;
- g. processos inadequados de seleção e matrícula dos alunos;
- h. ambientes inadequados para o desenvolvimento dos encontros presenciais;
- i. preconceitos em relação à EAD, existentes na própria instituição, quando esta modalidade é tratada como uma oferta alternativa ao ensino presencial (menos importante).

Motivos pedagógicos da evasão:

- a. cursos com estrutura de 'instrução programada';
- b. cursos que repetem a mesma estrutura do ensino tradicional;
- c. falta da relação face a face;
- d. demora ou inexistência de feedback;
- e. dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e reprovações anteriores (déficits de conhecimentos);
- f. currículos pouco relevantes e propostas que não levam em consideração o estilo de aprendizagem e/ou a expectativa dos alunos;
- g. indefinição dos pré-requisitos necessários ao bom desempenho no curso;
- h. inexistência de sistemas de recompensa ao bom desempenho dos alunos;
- i. tecnologia substituindo o professor, limitando o diálogo e a interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Motivos tecnológicos da evasão:

- a. insuficiente domínio da tecnologia, tanto por parte do professor como do aluno;
- b. dificuldade de acesso às tecnologias;
- c. tecnologias com baixo poder operacional;
- d. apoio logístico inexistente ou precário (dificuldade de conexão, ajuda precária aos problemas tecnológicos que surgem durante o uso).

Motivos pessoais da evasão:

- a. falta de disciplina e autonomia na aprendizagem;
- b. falta de condições financeiras para arcar com as despesas do curso;
- c. incertezas quanto à disponibilidade de tempo para realizar a proposta do curso;
- d. mudanças na vida pessoal;
- e. dificuldade de compatibilizar o tempo de estudo com as atividades profissionais;
- f. procura de determinado curso a distância por falta de outra opção;

- falta de sintonia com a profissão escolhida;
- g. tomada de consciência quanto ao desprestígio da profissão;
 - h. precárias condições de estudo;
 - i. conclusão incompleta de estudos anteriores, gerando lacunas no conhecimento que interferem nos novos processos de aprendizagem.

CONCEITOS NORTEADORES DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA EVASÃO NA EAD

Não cabe apresentar saídas para cada motivo isoladamente, até porque a maioria deles se entrelaça com outros. Há, no entanto, conceitos que, materializados em práticas pedagógicas, podem favorecer o engajamento dos alunos em comunidades virtuais de aprendizagem. São eles: (a) sentimento de comunidade, (b) o ‘aprender a aprender’², (c) colaboração, (d) participação, (e) autonomia, (f) auto-avaliação e (g) competência computacional.

O sentimento psicológico de comunidade (‘sentimento de pertença’ ou ‘sentimento de comunidade’) foi descrito por Sarason (1974 p. 1, *apud* Amaro, 2007) como: “o sentimento de que somos parte de uma rede de relacionamentos de apoio mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender”. Amaro (*idem*) apresenta quatro elementos que garantem o sentimento de comunidade: ser membro, ter ligações emocionais partilhadas, exercer influência e estar integrado, satisfazendo suas necessidades. Com este sentimento, o grupo é capaz de influenciar os membros individualmente, assim como ser afetado pelos seus membros. Estar integrado significa satisfação de necessidades. Este autor salienta que a pertença mantém e fortalece a comunidade, potencializa a participação e o *empowerment*. Sua ausência destrói o grupo.

O “aprender a aprender” também se aplica à EAD, especialmente quando relacionado à metodologia de projetos. Para Caldeira (2002), a palavra *projeto* significa uma intenção, uma proposta de ação a ser concretizada. Esta autora entende que um projeto deve ser planejado a partir de um rico processo de negociação coletiva, envolvendo alunos e professores, estes com papel de coordenadores do trabalho. Os projetos de aprendizagem, apoiados por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)³, permitem ao aluno dispor de várias possibilidades

² Este conceito foi fundamental no âmbito da Pedagogia da Escola Nova e implica a capacidade do aluno de ‘aprender fazendo’, ou seja, criar seus próprios caminhos no processo de aprender. Não significa dispensa da orientação do professor, mas sim capacidade de agir na construção do conhecimento. Constitui princípio básico dos chamados ‘Métodos Ativos de Aprendizagem’ (Vilarinho, 1984).

³ Segundo Almeida (2003b, p.331), os AVA “são sistemas computacionais disponíveis na , destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”. Eles integram mídias, linguagens e recursos, apresentando as informações de forma planejada, permitindo interações entre as pessoas e objetos de conhecimento. Por seu intermédio é possível elaborar e socializar produções de modo dinâmico. As atividades dos alunos se desenvolvem segundo o ritmo próprio de trabalho, “no espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional”.

informacionais que, por sua vez, dão margem a trilhar caminhos inusitados segundo seus interesses e necessidades, construindo suas próprias rotas (Almeida, 2003a).

A colaboração, aspecto bastante destacado na literatura pedagógica, apresenta íntima relação com a participação. Segundo Varella *et al.*, (2002), a aprendizagem colaborativa pode ocorrer em qualquer contexto educacional; no entanto, com as tecnologias digitais, professores e alunos pesquisam, discutem e constroem conhecimentos de forma coletiva. Os *softwares* de exercício e prática, os tutoriais, os jogos, as linguagens, os programas de autoria, os editores de textos, os simuladores e a Internet trazem em si inúmeras possibilidades para as atividades colaborativas.

Bordenave (1994) considera a participação inerente à natureza humana, ocorrendo em todos os grupos sociais, sejam eles alfabetizados ou não. Participar para este autor é: fazer parte, tomar parte e ter parte. Ele vê a participação embasada em dois aspectos: afetivo e instrumental. O afetivo diz respeito ao prazer da interação com o(s) outro(s) na concretização de alguma tarefa; o instrumental refere-se à visualização dos resultados a serem obtidos com a tarefa participativa. Considera que o desenvolvimento da auto-expressão, do pensamento reflexivo, do prazer de criar e recriar é ampliado pela participação do sujeito nos diferentes grupos sociais. Destaca que o importante é o modo como se participa (e não apenas participar).

Autonomia, na perspectiva construtivista, significa a capacidade de o sujeito definir suas próprias regras e limites, sem imposição de agentes externos; é a capacidade de se auto-regular. Implica em assumir responsabilidade em relação a direitos e deveres, o que coloca em destaque os valores e os princípios morais (Nogueira, 1998). Desconsiderada pela escola clássica, a autonomia assume posição de destaque na teoria construtivista, que situa o aprendiz como sujeito ativo na construção do seu conhecimento (Becker, 2002). A teoria da *Autopoiese* também afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o seu meio, mas a seleção das informações que vão gerar o novo conhecimento (ou reconstruir os pré-existentes) depende da subjetividade de cada um que “decide, de forma autônoma que significado atribuir às solicitações externas” (Barbot; Camatarri, 2001, p. 54). Isso significa que a aprendizagem ocorre por decisão do sujeito e não por imposição ou comando externo. Aprende-se quando há disposição e decisão pessoal. É neste momento que se exerce a autonomia na aprendizagem.

A inclusão de propostas de auto-avaliação na educação é recente. Em nosso país ocorre nos anos 80 do século passado, na perspectiva de avaliação emancipatória (Saul, 2002). Esta abordagem situa a avaliação em uma dimensão formativa (aquela que percorre todo o processo de aprendizagem e se distingue das que apresentam natureza apenas somativa, ou seja, enfatizam resultados finais) e tem como referência teórico-metodológica a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, buscando sempre a transformação da(s) prática(s). Para esta autora, a avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação, crítica educativa. Salienta também, que avaliação não é uma prática neutra, ao contrário, é permeada e comprometida com determinados valores.

O domínio das tecnologias digitais é um aspecto que merece atenção redobrada por parte dos professores, uma vez que essas tecnologias estão provocando uma metamorfose em nossa maneira de viver e trabalhar. Elas têm gerado grandes desafios para a educação e o seu domínio implica saber participar e interagir nas diferentes propostas de atividades postadas em um AVA, como fóruns, *chats*, *wikis*, correio eletrônico, lista de discussões e navegação na web, entre outras. Um AVA representa um novo espaço de aprendizagem com outras formas de aprender e de se relacionar. Com a Internet os alunos acessam, de forma rápida, autônoma e inovadora, múltiplas informações, derrubando barreiras, limites fixos, geográficos e de tempo. Navegar na *web* exige elevado grau de disciplina, organização, criticidade, reflexão e autonomia, de modo que o sujeito não se perca na infinidade de rotas apresentadas.

A descrição que se segue do Módulo de Acolhimento permite que nele se visualize a presença dos conceitos aqui abordados.

O MÓDULO DE ACOLHIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

O Módulo é desenvolvido antes da oferta das disciplinas do curso, no espaço de 30 dias. No início das atividades, o aluno é informado de que pode baixar da Internet um documento que tem dupla finalidade: orientá-lo no desenvolvimento das atividades propostas e prepará-lo para o estudo a distância no contexto da sociedade/educação atravessada pelas tecnologias digitais. Em seguida, o aluno é encaminhado a três possibilidades: (a) baixar da Internet outro documento (em pdf) no qual se encontram o cronograma das atividades e o conjunto de textos que devem ser estudados durante o período, (b) entrar no fórum do Módulo para tomar conhecimento de notícias e avisos importantes e (c) entrar no fórum para falar com o tutor.

A realização plena do módulo exige do aluno conhecer: (a) os serviços de atendimento ao usuário, (b) a coordenação tecnológica do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade e (c) as sugestões e informações úteis. Existem documentos específicos que esclarecem esses aspectos os quais podem ser lidos ou baixados da Internet. O aluno deve, ainda, ativar sua conta de *e-mail* institucional.

Para dar início às atividades, os discentes devem ver dois vídeos: o primeiro ensina o aluno a modificar o seu perfil na plataforma Moodle, que é o ambiente virtual de aprendizagem adotado na EAD da UFJF, e o segundo orienta a postagem suas mensagens no contexto da plataforma. Nele é destacada a importância da interface de comunicação.

A proposta pedagógica do Módulo é baseada na concepção de competências de Perrenoud (2000) e Zarifian (2001). Para estes autores, a noção de competência relaciona-se à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar distintas situações. De acordo com Batista *et al.*, (2009), o Módulo busca integrar três aspectos: o saber (conhecimentos - dimensão teórica), o saber fazer (habilidades - dimensão prática) e o saber ser (atitudes - dimensão comportamental). As competências a serem desenvolvidas pelos alunos no Módulo de Acolhimento são:

- a. *o sentimento de comunidade* - atuar como colaborador da aprendizagem que se dá na coletividade, compreender o sentimento de comunidade de modo que sua relação com a instituição seja de pertença, ampliar a rede social de relacionamentos, estabelecer relações amáveis e de co-responsabilidade com os membros do processo de ensino-aprendizagem;
- b. *a capacidade de aprender a distância* - ter atitudes colaborativas e participativas no ambiente de aprendizagem, expressar autonomia na utilização do ambiente com vistas à aprendizagem e socialização do conhecimento, desenvolver postura pró-ativa na ausência de *feedback* externo, gerenciar o tempo e o espaço disponíveis para um estudo bem-sucedido, dominar técnicas de estudo para melhor fixação dos conteúdos;
- c. *a capacidade de avaliar o próprio progresso no curso* - aplicar normas de etiqueta adequadas ao papel e mídia utilizada, expressar-se de forma adequada no ambiente de aprendizagem;
- d. *o domínio das ferramentas computacionais* - interagir com as interfaces no Moodle, conhecer e dominar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aprimorar a aprendizagem, apropriar-se de ambientes de construção colaborativa como recursos aliados ao próprio processo de aprendizagem;
- e. *o desenvolvimento de um perfil colaborativo para a participação e construção de projetos* - expressar-se de forma adequada no ambiente de aprendizagem, utilizar a colaboração como um norte para a aprendizagem, trabalhar em equipe. atuar no ambiente de aprendizagem com base no conceito de grupos operativos, aplicar princípios da pedagogia da autoria, ser autor em produções individuais e/ou coletivas.

Tais competências são exploradas ao longo dos seis momentos que compõem o Módulo (Batista, et al., 2009), a saber:

1. 'Abrindo caminho' – compreende uma parte de orientações iniciais. É um fórum que tem por finalidade a construção da comunidade virtual, o estudo de um texto que se encontra arquivado na plataforma dirigido à ambientação no Moodle. É uma tarefa na qual o aluno fala de sua trajetória de vida. Neste momento, o aluno realiza três atividades obrigatórias. O texto usado para compreender o Moodle tem por título 'Moodle: a sala de aula virtual' e constitui material didático próprio da EAD/UFJF;
2. 'Traçando caminho na EAD' – se inicia com orientações que encaminham o aluno para o repositório de conteúdos: *Google Apps Education*, com vistas à realização de tarefas práticas como: enviar *e-mails*, preparar arquivo de texto, compartilhar o arquivo com o tutor. Além disso, os alunos são direcionados para a leitura de três textos: Gerência do Tempo e Planejamento do Estudo, *Google Apps Education* e Técnicas de Estudo, sendo solicitado o fichamento deste último;
3. 'Quando se conhece a história se caminha melhor' – na mesma linha dos momentos anteriores, este se inicia com orientações no fórum geral e encaminha o aluno para o texto: Roteiro Orientado para Pesquisa na Máquina de Busca *Google* e, em seguida, para uma tarefa prática (pesquisa na *web*). Esta tarefa inclui, por exemplo, a localização

- de imagens e arquivos do tipo pdf e doc, pesquisa em assunto por meio de páginas semelhantes e refinamento de pesquisa por inclusão ou eliminação de palavras;
4. 'Um bom caminho se faz com boas ferramentas' – começa com orientações em um fórum geral, estimulando os alunos a postarem suas dúvidas. A finalidade deste momento é promover a construção de um glossário de termos do universo da EAD. As discussões no fórum se voltam para: A influência das tecnologias no cotidiano do aluno a distância;
 5. 'Na EAD é impossível ser feliz sozinho' – constitui o último momento que trata de conteúdos do módulo e visa familiarizar o aluno com *blogs* e *wikis*. É realizado o estudo de um texto (*Blogs e Wikis: Construindo Novos Espaços para a Aprendizagem*). As orientações incluem informações para a construção de um *blog*. Os alunos definem seu grupo para o trabalho final coletivo do módulo: a apresentação de um projeto a ser desenvolvido por meio de um *blog* ou uma *wiki*, o qual é inserido na web;
 6. 'Momento de avaliação' – busca um balanço das atividades desenvolvidas, com a realização de duas tarefas: (a) avaliação formal do módulo que é feito por meio de respostas a um questionário inserido no Moodle (tarefa obrigatória) e (b) construção de um webfólio no qual o aluno apresenta uma avaliação espontânea do módulo e do seu desempenho.

Uma análise detalhada dessa proposta denota que as competências almejadas perpassam todos os seus momentos. Cada uma delas, no entanto, é privilegiada em determinado momento. Assim, o sentimento de comunidade é mais explorado no Momento 5, o aprender a distância é centralizado no Momento 2, o domínio das interfaces computacionais se torna mais intenso nos Momentos 1 e 4 e o perfil colaborativo na construção de projetos é objeto específico do Momento 5. Quanto à competência - avaliar o próprio progresso no curso - está contemplada na atividade final.

RESULTADOS DA PESQUISA: O MÓDULO DE ACOLHIMENTO SEGUNDO

ALUNOS E TUTORES

Uma vez selecionado o objeto de pesquisa – Módulo de Acolhimento ministrado no Curso de Licenciatura em Ciência da Computação da UFJF no segundo semestre de 2010 - definimos os sujeitos que iriam fornecer as informações necessárias, a saber: alunos e tutores, e as questões a serem investigadas:

- a. Como se constitui o Módulo de Acolhimento?
- b. Que vantagens os alunos e os tutores percebem na vivência do Módulo?
- c. Que limitações apontam em relação a esta proposta?

O teor dessas questões encaminhou a pesquisa para uma abordagem qualitativa dos dados que foram coletados em três etapas: (a) Análise Documental – estudo de documentos sobre o desenvolvimento da EAD na Universidade, particularmente os que tratavam do Módulo de Acolhimento, (b) Observação – acompanhamento diário do desempenho dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA - Moodle) no âmbito do Módulo de Acolhimento⁴ e (c) Aplicação do questionário – dirigido aos tutores do Módulo vinculados ao Curso de Licenciatura em Ciência da Computação.

Com a análise documental elaboramos uma descrição detalhada do Módulo, aqui sumarizada no item 4. A descrição é fundamental nas pesquisas qualitativas, pois permite ao leitor imaginar-se no contexto do estudo. A observação das atividades dos alunos no AVA foi prolongada, conforme recomenda Alves-Mazzotti (2002), englobando todas as tarefas solicitadas de modo a maximizar a confiabilidade das informações coletadas. A turma era composta de 15 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 4 do feminino. Com as observações pudemos inferir pontos positivos e negativos da vivência dos alunos no Módulo. Por último, com a aplicação do questionário a 5 tutores do Módulo, aproximamo-nos da prática docente, buscando identificar vantagens e desvantagens da proposta e sua relação com a evasão de alunos. Tanto os pontos positivos/negativos da vivência dos alunos como as vantagens/desvantagens do Módulo foram depurados a partir da análise dos conteúdos das falas com foco nas recorrências.

As respostas dos tutores aos questionários foram depuradas por meio de orientações da técnica de Análise de Conteúdo (Rizzini, Castro e Sartor, 1999) com o objetivo primordial de ir além da compreensão imediata dos significados expressos pelos falantes. Esta atividade foi, essencialmente, interpretativa.

Considerando ainda que a pesquisa focalizou um objeto em fase de experimentação (o Módulo de Acolhimento), entendemos que o nosso filtro de análise dos dados deveria se ancorar na perspectiva teórico-metodológica do Construtivismo Social, que estuda e interpreta os dados, considerando-os como elementos em construção, transição e mudança (Alves-Mazzotti, 2002).

INFERÊNCIAS DA OBSERVAÇÃO JUNTO ÀS ATIVIDADES ONLINE DOS ALUNOS

A participação inicial dos alunos no ‘Momento 1’ visou a obtenção de explicações sobre questões burocráticas e problemas particulares. A tutora procurou estimular os alunos a realizarem as atividades propostas e respondeu todas as questões que lhe foram apresentadas. Neste momento foram realizadas 60 interações, sendo que 22 delas eram respostas da tutora. Podemos afirmar que, neste momento, o objetivo do Módulo restringiu-se a estimular a colaboração e a participação nas atividades. Os alunos com pouca experiência tiveram a

⁴ Uma das pesquisadoras recebeu autorização da Coordenação do Curso para entrar no ambiente virtual das aulas. Para tanto, recebeu senha de acesso. Diariamente, enquanto o Módulo se processou, entrava no ambiente e observava a movimentação dos participantes com suas falas. As informações significativas foram reunidas e analisadas.

oportunidade de se familiarizar com o AVA. Percebemos que a tutora, pela objetividade de suas intervenções e postura amigável, conseguiu estabelecer um vínculo positivo com a turma.

No ‘Momento 2’, os alunos foram convidados a postar no AVA a trajetória que tinham percorrido no momento anterior, com vistas à troca de informações sobre os acertos e dificuldades de cada um. Pelas informações postadas, ficou evidente que 9 sujeitos (64% do grupo) desconheciam o AVA Moodle. Expressaram dificuldades, mas não revelaram desânimo, ao contrário, anunciaram a vontade de acertar e disposição para realizar as tarefas propostas. Houve plena aceitação das atividades – a maioria dos sujeitos afirmou que o Módulo estava bem organizado e ajudava a potencializar a aprendizagem. Não encontramos críticas às propostas do Módulo o que nos sugeriu tratar-se de um grupo acomodado. Em todas as falas, tanto nas que tinham intimidade com o AVA como nas que o desconheciam, ficou nítido o entusiasmo para a realização do curso. Portanto, neste momento, a motivação era elevada. Nos diálogos transpareceu o espírito de solidariedade (ajudar o colega que tem pouca intimidade com o AVA). A interação professor – alunos e a possibilidade de estabelecer contato com os colegas foram destacadas, tanto explicitamente nas falas postadas no fórum como nas entrelinhas, quando revelaram que haviam trocado *e-mails* com os colegas e/ou tutor ou que tinham gostado do Fórum (interface essencialmente comunicativa). Assim, depreendemos que, nesta etapa, os alunos colaboraram, participaram, buscaram formar grupos de trabalho, exercitaram a capacidade de aprender a distância e ampliaram a intimidade com a tecnologia.

O ‘Momento 3’ enfatizou a discussão sobre o gerenciamento do tempo na vida pessoal para garantir o espaço do estudo. A maior parte dos alunos (13) participou das discussões que objetivavam a conscientização sobre a relevância de ser disciplinado na vida acadêmica. As discussões no fórum nos permitiram verificar que todos trabalhavam, sendo que a quase totalidade, o dia inteiro. Apenas disso, um aluno atuava meio expediente o que lhe facilitava administrar seu tempo de estudo. Encontramos um sujeito que trabalhava pela manhã, pela tarde e pela noite e outro que, além das atividades diárias, também atuava aos sábados em uma cidade vizinha. Ficou claro que o trabalho era prioritário na vida deles. Verificamos que vários estavam cursando a sua segunda graduação. É válido supor que a segunda graduação ajuda o aluno nos seus estudos, mas o fato de haver uma propaganda enganosa sobre a EAD, no sentido de que é ‘flexível’, podendo ser realizado a ‘qualquer tempo e em qualquer lugar’ (basta ter um computador móvel conectado à Internet ou frequentar lugares onde exista a possibilidade de acessar o AVA) estimula muitos sujeitos a se lançarem nesta modalidade educacional sem a dimensão da complexa tarefa que é fazer um curso superior *online*. Esta inferência foi fortalecida pela recorrência de informações postadas no fórum nas quais ficava evidente que o estudo (principalmente a leitura de textos que subsidiavam os debates) era realizado nas ‘brechas’ do trabalho. Assim, podemos dizer que emergiu a expressão de um ‘estudo disperso’ por parte desses sujeitos.

Mesmo com dificuldades no gerenciamento do tempo, os alunos apresentaram sugestões de como encaminhar os estudos, a saber:

- a. não acumular tarefas;
- b. não fazer nada na última hora;
- c. manter a concentração;

- d. consultar sempre as mensagens para ficar atualizado;
- e. buscar solucionar rapidamente as dúvidas;
- f. compartilhar as dúvidas com os colegas;
- g. comunicar-se sistematicamente com colegas e tutor;
- h. estudar no fim de semana;
- i. pedir à família para não atrapalhar os estudos e
- j. participar dos encontros presenciais no Pólo.

A etapa seguinte, ‘Momento 4’, privilegiou a construção de um glossário coletivo no qual foi incorporado um número significativo de termos que são usados na informática aplicada à educação. Todos os estudantes participaram e, ao mesmo tempo, ampliaram o domínio da tecnologia.

No ‘Momento 5’, deu-se o fechamento dos conteúdos do Módulo. Nele foi solicitada a construção coletiva (trabalho em grupos) de um *blog* ou uma *wiki*, todos postados na Internet. Os alunos, após a leitura de textos explicativos, prepararam um projeto de construção da interface e, em seguida, colocaram em execução na rede. Observamos uma grande motivação dos sujeitos nesta etapa.

Na última etapa, ‘Momento 6’, foi concretizada pela avaliação do Módulo e pela auto-avaliação dos alunos. Das falas postadas no fórum, inferimos que os alunos gostaram da experiência por permitir: (a) troca de informações, (b) refletir sobre a importância da auto-gestão do tempo de estudo, (c) entendimento da necessidade de ser responsável pelo próprio estudo, (d) aprender com material didático de qualidade (a Universidade preparou o material utilizado), (e) ampliar os conteúdos para além do material didático, (f) recorrer aos colegas para tirar dúvidas e (g) compreender que as pesquisas propostas tinham tanto o objetivo de ampliar os conhecimentos como dar competência tecnológica. Cabe assinalar que das falas analisadas emerge o papel do tutor: *apoio às pesquisas e para tirar dúvidas*.

As observações realizadas nos levam a admitir que o Módulo de Acolhimento concretiza os objetivos que o norteiam, ou seja:

- o sentimento de comunidade, a colaboração, a participação e a socialização do conhecimento no AVA – ocorreram na troca de informações, na necessidade de recorrer aos colegas / tutor para tirar dúvidas, nos debates no fórum e na construção do *blog*;
- a capacidade de aprender a distância e a autonomia nos estudos – expressaram-se na auto-gestão do tempo e nas respostas que revelavam compreensão da importância de se dedicar aos estudos, ir além do material didático e praticar outras formas de aprendizagem;
- a postura pró-ativa na ausência de *feedback* externo – aconteceu principalmente quando os sujeitos buscaram informações por conta própria, o que foi recorrente;
- a auto-avaliação – foi concretizada na medida em que constituiu tarefa final do Módulo;

- o domínio das ferramentas computacionais – foi conquistado gradualmente ao longo das atividades, sendo que, segundo os discentes, as experiências mais relevantes foram a participação nos fóruns e a criação do *blog*.

Assim, o conjunto das falas dos alunos inseridas no AVA é altamente favorável ao Módulo de Acolhimento. Cabe, no entanto, admitir que registros escritos em um AVA institucional passam, naturalmente, por um processo de auto-censura. Portanto, esta acolhida deve ser vista com cautela.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TUTORES QUE ATUAM ONLINE

O questionário foi enviado via e-mail para 19 tutores, cada um deles atendendo a um Pólo da licenciatura em questão⁵. Após insistentes solicitações de retorno do questionário, obtivemos apenas cinco respostas. Os dados pessoais desses respondentes revelam que: (a) três eram do sexo masculino e dois do feminino, (b) as idades oscilavam de 24 a 65 anos, (c) a formação profissional em nível de graduação era distinta, a saber: Sistemas de Informação; Matemática; Ciências Biológicas e Letras (2), (d) todos afirmaram ter experiência na docência *online*, sendo que dois respondentes tinham muitos anos de experiência na EAD (um com 25 anos e outro com 19) e (e) em relação à tutoria na UFJF, a experiência variava de dois meses a dois anos e quatro meses.

Mantivemos a pesquisa com este número limitado de tutores respaldados na perspectiva de González Rey (2002) quando afirma que, em abordagens qualitativas, mais importante que o número de respondentes é a qualidade dos depoimentos. Supomos que estas cinco sujeitos, ao se disporem a responder o questionário, estavam comprometidos com sua atividade docente na EAD.

A primeira pergunta do questionário indagava como haviam chegado à tutoria. O acesso se deu por processos bem distintos: o primeiro pela ampla experiência com a EAD e o segundo pelo interesse surgido quando da realização do trabalho final no curso de graduação. Os demais respondentes revelaram que o interesse surgiu a partir do edital de seleção de profissionais para esta função. Após a seleção, que privilegiou a análise de currículo, todos foram obrigados a participar de um curso de capacitação para o exercício da tutoria.

Na segunda pergunta procuramos saber os motivos da evasão de alunos na EAD, na visão dos tutores. Recebemos as seguintes respostas: (a) pouca familiaridade com a tecnologia, (b) dificuldade de gerência do tempo e (c) pouca autonomia nos estudos. Outros motivos apareceram, mas não de forma recorrente: resistência às tecnologias (vistas como ‘frias’), e sentimento de solidão no estudo e dificuldade de interação com a turma. Em nenhuma das

⁵ Os Pólos se localizavam nas seguintes cidades: Araxá (2), Barroso (2), Bicas (2), Cataguazes (2), Ilícinea (2), Juiz de Fora (2), Salinas (2), Santa Rita de Caldas (1), Sete Lagoas (2) e Timóteo (2), todas localizadas no estado de Minas Gerais (Brasil).

falas os tutores questionaram a sua própria prática. A dificuldade de interação dos alunos ficou situada entre eles, ou seja, não envolveu uma autocrítica sobre o desempenho do tutor. Um único tutor afirmou que sua experiência na tutoria se resumia às atividades no Módulo de Acolhimento e que neste não havia evadidos.

Como o Módulo de Acolhimento favorece o sentimento de pertença à Universidade, foi o questionamento da terceira pergunta. Dos registros depreendemos que os tutores consideram que o Módulo de Acolhimento favorece o sentimento de pertença e que isto se dá pelo próprio teor das atividades, o que inclui: a aula inaugural, as informações sobre a Universidade oferecidas ao longo do módulo, o texto explicativo sobre a EAD no qual são destacados os desafios e as expectativas desta modalidade, o próprio acolhimento dado pelo tutor e coordenadores e a interação com a turma. Os tutores não situam entre as práticas que favorecem o sentimento de pertença um *tour* pela Universidade, que é realizado logo após a aula inaugural presencial. Esta aula inaugural é aberta a todos os alunos que ingressam em um curso de graduação a distância.

Na pergunta subsequente (4) indagamos como o Módulo de Acolhimento potencializava a colaboração entre alunos e entre estes e os professores. Para duas pessoas, a colaboração emerge naturalmente das tarefas solicitadas; um terceiro afirmou que ela se amplia quando o aluno aumenta seu sentido de responsabilidade para com as atividades do curso. Outro admitiu que o domínio da plataforma potencializa o diálogo em torno de dúvidas e que isto conduz a maior interação. Um tutor mostrou-se cético em relação à colaboração entre alunos e professores.

A pergunta cinco indagava como o Módulo de Acolhimento facilita a participação dos alunos nas tarefas propostas. A análise das respostas permitiu depreender que a participação dos alunos está relacionada com as orientações claras contidas no material didático (instruções auto-explicativas), a ampliação do sentido de responsabilidade, o domínio das interfaces, o estímulo dado pelo tutor ao responder prontamente às dúvidas e, por último, a intimidade com a plataforma que leva o aluno a se sentir à vontade. Esta última consideração aponta à relevância do clima amigável que deve estar presente na sala de aula virtual, tornando este espaço aberto à expressão e ao diálogo. Um dos tutores salientou que quando o *feedback* é demorado, a participação tende a diminuir.

Na continuidade, na pergunta seis, foi focalizada a relevância da auto-avaliação para que o aluno possa compreender melhor os resultados obtidos nas tarefas do Módulo. Para todos os respondentes, a auto-avaliação é indispensável, pois funciona como instrumento de melhoria do processo de aprendizagem. Eles indicaram que:

- a. quando o aluno se auto-avalia e detecta seus pontos fracos, ele encontra mais um motivo para o diálogo com o docente, o que pode implicar em tirar dúvidas, trocar informações ou obter dados complementares;
- b. a auto-avaliação depende do nível de maturidade do aluno, da importância que este atribui às tarefas realizadas, da sua capacidade de autonomia e autocrítica. Isto significa que se trata de um processo complexo que deve ser estimulado e

- c. os *feedbacks* parciais e contínuos, dados ao longo do curso, são fundamentais para promover o processo de auto-avaliação, tornando-o crítico e produtivo.

A pergunta subsequente (7) centrou-se na construção da autonomia, ou seja, visou saber em que medida o Módulo de Acolhimento contribuía para tal. Todos os tutores admitiram que o Módulo não apenas tem este objetivo como o concretiza. O ponto básico que perpassa as respostas refere-se ao fato das atividades serem organizadas de tal forma que a autonomia tem de necessariamente emergir, seja pelo teor das tarefas, na busca independente de informações, pelo domínio da plataforma, pela responsabilização em relação ao produzido ou pela realização autônoma das tarefas. Cabe comentar a resposta de um dos tutores na qual destaca que autonomia se desenvolve pelas habilidades de pesquisa que vão sendo exploradas no Módulo.

Na oitava pergunta, a preocupação era saber se o Módulo de Acolhimento promove o domínio tecnológico do AVA e como isto acontece. A maioria dos respondentes acredita que o módulo contribui para o domínio tecnológico das interfaces, ou seja, ele não promove um domínio total, pois este vai sendo construído até o final do curso, mas proporciona uma iniciação que é fundamental para as etapas subsequentes. Um tutor ressaltou que o Módulo enfatiza as interfaces que serão mais utilizadas, o que denota a intenção de dar uma ordem de prioridade nas possibilidades que se inserem no AVA.

Em seguida, na pergunta nove, a intenção foi saber se o Módulo contribui para integrar o aluno em seu curso de graduação (integrar na EAD e na Universidade). Um tutor disse que não, entretanto sem apresentar qualquer explicação sobre sua percepção. Os demais disseram que promove, sinalizando aspectos importantes pelos quais se faz a integração, a saber: o sentimento de pertencer à universidade e a um grupo específico, a interação entre os alunos e entre estes e os professores / coordenação da EAD e a vivência do modo como se desenvolvem as atividades em EAD, o que vai facilitar os desdobramentos nas demais disciplinas do curso.

A décima pergunta versou sobre a evasão dos estudantes e nesta direção indagava em que medida o Módulo de Acolhimento diminuía este fenômeno. Duas respostas apontaram a necessidade de aguardar mais tempo para se obter dados estatísticos sobre a questão, tendo em vista que a experiência é nova. Outros dois respondentes registraram que a evasão diminuiu, sendo que um deles acredita que já existem dados estatísticos na Coordenação de EAD sobre este problema. A resposta do último tutor apontou vários motivos da evasão, todos destacados em nossa revisão da literatura, mas não os relacionou aos alunos deste Módulo.

Na pergunta 11 indagamos se o tutor percebia diferenças e, em caso positivo, quais eram elas, entre alunos que não vivenciaram o Módulo de Acolhimento e os que estão passando por esta experiência. Mais da metade das respostas seguiu na direção do 'não sei'. É interessante notar que os tutores do Módulo de Acolhimento não acompanham os alunos em outras disciplinas do curso, o que lhes impede de ter uma visão global do processo. Dois tutores acreditam que o Módulo faz uma diferença, na medida em que o aluno, por meio das atividades realizadas, passa a sentir-se mais seguro. Um tutor, no entanto, entende que a diferença inicial

dilui-se em uma análise comparativa entre grupos que participam do Módulo e outros que não recebem esta fundamentação. A vivência completa do curso apaga os efeitos do Módulo.

Por último (pergunta 12), os tutores foram convidados a oferecer sugestões para o aprimoramento do Módulo; apenas quatro responderam. A primeira referiu-se à institucionalização definitiva do Módulo nos cursos formato EAD – isto significa que não deve ser apenas um tópico especial, que pode ser ou não oferecido. Deve fazer parte do currículo, com exigência de nota / conceito para aprovação no mesmo. A segunda situou a importância da consolidação das explicações oferecidas pelo tutor (aquelas que se mostram recorrentes), para que possam ser repassadas aos alunos como um complemento ao material auto-explicativo que já é dado no Módulo. A terceira destacou a necessidade de revisão do próprio Módulo, particularmente em relação aos exercícios e ao tempo que os alunos usam para realizar as tarefas. A quarta apontou a relevância de reuniões semanais entre tutores e coordenação para avaliarem o que está sendo desenvolvido. E, por último, houve a indicação de cursos de aprimoramento para os tutores (não se trata do curso inicial de capacitação).

O conjunto das respostas do questionário nos permite inferir que também os tutores valorizam o Módulo de Acolhimento. Eles entendem que o teor das tarefas solicitadas, todas relacionando as leituras indicadas à execução concreta de algo (o perfil individual, a auto-avaliação em relação à gerência do tempo de estudo, o glossário, a construção do *blog* ou *wiki*, entre outras), foi fundamental para promover participação, colaboração, autonomia, socialização do conhecimento e, particularmente, o aprender a aprender. Ficou apontada a importância da qualidade do material didático na sua relação com o AVA. O tutor emergiu como estimulador e colaborador do sucesso da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto abordou uma estratégia – Módulo de Acolhimento - que busca promover o engajamento de alunos na EAD e, conseqüentemente, minimizar o fenômeno da evasão. Esta estratégia foi percebida de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa, na medida em que contribui para o aluno se inserir com mais segurança nas atividades a distância.

Ainda que tenhamos visualizado a necessidade de aperfeiçoamento do Módulo, depreendemos que nele se materializam os conceitos destacados em nossa abordagem teórica: o aprender a aprender aliado à produção de projeto (Caldeira, 2002), a colaboração entre todos os atores (Varella *et al.*, 2002), a participação nas atividades (Bordenave, 1994), o exercício da autonomia (Barbot e Camatarri, 2001) e processos de auto-avaliação (sobre a gestão do tempo, o desenvolvimento do Módulo e a *performance* pessoal – Saul, 2002)).

Consideramos que a experiência aqui relatada pode oferecer subsídios a instituições de ensino superior que possuam cursos de graduação a distância e que estejam interessadas em ampliar a qualidade do mesmo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M.E. (2003a). Prática pedagógica e formação de professores com projeto: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. MEC – Secretaria de Educação a Distância, *Boletim TV Escola - Salto para o Futuro - Pedagogia de projetos e integração de mídias*, pp. 40–52.
- Almeida, M.E. (2003b). Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29 (2), 327-340. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2010.
- Alves-Mazzotti, A.J. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Amaro, J.P. (2007). Sentimento psicológico de comunidade: uma revisão. *Análise Psicológica*, 1 (25), 25–33. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n1/v25n1a04.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2010.
- Barbot, M.J. e Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Porto, Portugal: Rés-Editora.
- Bastos, H. y Silva, J. (2009). Fatores de evasão em cursos a distância: relato de pesquisa sobre evadidos do curso: leitura instrumental em inglês a distância no Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro. *CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias em Educação*, 7 (2). Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2009/artigos/7dHelviapereira.pdf>. Acesso em 2 de fevereiro de 2010.
- Batista, D. et al. (2009). *Guia do professor para execução do módulo de acolhimento*. Juiz de Fora, MG: Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEAD/UFJF).
- Becker, F. (2002). Construtivismo: apropriação pedagógica. En D. Rosa, D.E.G. e V.C. Souza (Eds.), *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Bordenave, J. (1994). *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense.
- Brunner, J.J. (2004). Educação no encontro com novas tecnologias. En J.C. Tedesco (Ed.), *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IIEP.
- Caldeira, A.M.S. (2002). Elaboração de um projeto de ensino. *Presença Pedagógica*, 8 (44), 14–23.
- Faria, L.M., Alcântara, V.M. e Goia, C.V. (2008) *Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação: uma ferramenta para a gestão*. Disponível em <http://200.169.53.89/download/Cd%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38898.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.
- Freitas, K.S. (2009). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS*, 2 (1), 247-264.
- González, F.L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Tomson-Pioneira.
- Laguardia, J. e Portela, M. (2009). Evasão na educação a distância. *ETD – Educação Temática Digital*, 11 (1), 349-379.
- Nogueira, E.J. e Pilão, J.M. (1998). *O construtivismo*. São Paulo: Loyola.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rizzini, I., Castro, M. e Sartor, C.D. (1999). *Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula.
- Santos, E.M. et al. (2008). Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congrsso2008/tc/511200845607PM.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

- Saul, A.M. (2002). A sistemática de auto-avaliação do programa de pós-graduação em educação (currículo) da PUC/SP. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 97-109. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/996/996.pdf>.
- Varella, P.G. et al. (2002). Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. *Diálogo Educacional*, 3 (6), 11-27. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=65>. Acesso em 30 de julho de 2010.
- Vilarinho, L.R.G. (1984). *Didática: temas selecionados*. Rio de Janeiro: LTC.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.