

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas

Marco Thulio Vieira Lopes

ENSINO A DISTÂNCIA: aspectos históricos e dinâmica de funcionamento

Diamantina
2022

Marco Thulio Vieira Lopes

ENSINO A DISTÂNCIA: aspectos históricos e dinâmica de funcionamento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elayne de Moura Braga

Diamantina
2022

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

L864e Vieira Lopes, Marco Thulio
2022 ENSINO A DISTÂNCIA [manuscrito]: aspectos históricos e
dinâmica de funcionamento / Marco Thulio Vieira Lopes. --
Diamantina, 2022.
106 p.

Orientador: Prof. Elayne de Moura Braga.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) --
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Diamantina,
2022.

1. Ensino a Distância. 2. Tecnologias Digitais da
Informação e Comunicação. 3. Ambiente Virtual de
Aprendizagem. 4. Interatividade. 5. Evasão. I. Braga, Elayne
de Moura. II. Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

Marco Thulio Vieira Lopes

ENSINO A DISTÂNCIA: aspectos históricos e dinâmica de funcionamento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elayne de Moura Braga

Data da aprovação: 19/08/2022



Documento assinado digitalmente

ELAYNE DE MOURA BRAGA

Data: 31/08/2022 14:45:40-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^ª. Dr^ª. Elayne de Moura Braga – FIH/PPGCH/UFVJM



Documento assinado digitalmente

HERON LAIBER BONADIMAN

Data: 31/08/2022 19:17:02-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Heron Laiber Bonadiman – FIH/PPGCH/UFVJM



Documento assinado digitalmente

Wagner Lannes

Data: 01/09/2022 11:28:10-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Wagner Lannes – DME/FACET/UFVJM

Diamantina

2022

Aos meus pais, por me apoiarem durante todo o processo.

Aos amigos de verdade, pela companhia na jornada.

Aos professores, por serem fonte de inspiração.

Por fim, dedico o presente trabalho a Deus e a ciência.

Obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a mim, por sempre buscar conhecimento na ciência.

Agradeço aos pais, Francisco e Geracina, por acreditarem em minhas decisões e partilharem as mesmas comigo. Agradeço por estarem presentes durante o processo, seja demonstrando apoio nas dificuldades ou celebrando em conjunto as conquistas.

Agradeço ao irmão, Júlio César, que se fez companheiro. Contigo pude celebrar o lado bom da vida, exercício fundamental para a continuidade da mesma.

Agradeço a amiga, Gabrielle Caldeira, responsável por apresentar o esplendoroso mundo da pesquisa científica.

Agradeço ao amigo, Dr. Professor Wesley Maciel, responsável por iniciar-me ao meio científico, apresentando as possibilidades existentes no universo acadêmico.

Agradeço a sempre paciente orientadora, Dra. Professora Elayne de Moura Braga, que desde o início foi fonte de inspiração e auxílio. Agradeço a senhora pelas oportunidades proporcionadas, pelas conquistas compartilhadas e pelo tempo disponibilizado. Obrigado, Elayne. Estendo tais agradecimentos aos membros da banca examinadora. Agradeço aos senhores pela contribuição ímpar em nosso trabalho, obrigado.

Agradeço aos amigos de longa data Eloi, André e Higor, popularmente conhecidos como Inútil, Tranquilo e Akkah, respectivamente. Obrigado por tantas risadas e alegrias vivenciadas. Estendo o presente agradecimento aos amigos que tenho o prazer de chamar de “Os Crias”.

Agradeço a UFVJM, instituição responsável por me acolher. Na figura da citada instituição, agradeço ao PPGHC e a todos seus colaboradores, obrigado por me acolherem.

Por fim, agradeço a Deus e a ciência pelo privilégio de escrever tais palavras.

*Tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase irmão
Logo mais vamo arrebentar no mundão.*

Racionais MC's

RESUMO

O presente trabalho foi realizado durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (PPGCH/UFVJM). Quanto à metodologia, esta é uma pesquisa em que realizamos uma análise qualitativa, de base, descritiva e bibliográfica, através de uma revisão sistemática da literatura. O objetivo da pesquisa foi compreender as especificidades da modalidade Ensino a Distância. A dissertação foi elaborada em quatro capítulos, sendo o primeiro de apresentação introdutória, os dois seguintes no formato de artigos e por fim as considerações finais. O primeiro artigo aborda o Ensino a Distância no Brasil numa perspectiva histórica. São apresentados dados da evolução temporal da modalidade de ensino e suas relações socioeconômicas, tratando a possível existência de uma cultura mercadológica no EaD. O segundo artigo aborda alguns aspectos importantes na dinâmica do Ensino a Distância. São explorados temas como o ensino-aprendizagem, os ambientes virtuais de aprendizagem, a interatividade e a autonomia. Além disso, exploramos um dos grandes desafios da educação: a evasão estudantil. Para tal, destacando alguns potencializadores da evasão e a evasão no EAD da UFVJM para então, apresentar alguns fatores que podem contribuir para a diminuição da evasão nesta modalidade de ensino. Nossa pesquisa permite concluir que o Ensino a Distância continua crescendo no Brasil e esse crescimento é baseado em uma lógica que transforma o ensino em mercadoria. Concluimos também que um Ambiente Virtual de Aprendizagem que permita a interatividade e favoreça a autonomia do estudante é o mais interessante para esta modalidade de ensino. Quanto à evasão, identificamos que uma equipe multidisciplinar pode inibi-la com ações numa perspectiva individual (alunos e profissionais) e numa perspectiva institucional (no grupo como um todo). Neste sentido, nossa pesquisa é mais um passo para a compreensão do EAD, suas potencialidades e sua importância social.

Palavras-chave: Ensino a Distância; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Interatividade; Autonomia e Evasão.

ABSTRACT

The present study was carried out during the master's degree in the Postgraduate Program in Human Science at the Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (PPGCH/UFVJM). As for the methodology, this research carried out a qualitative, descriptive, and bibliographical analysis through a systematic review of the literature. The objective of the research was to understand the specificities of the Distance Learning modality. The dissertation was made in four chapters, the first being an introductory presentation, the second are written in articles, and finally, we present the final considerations. The first article addresses Distance Learning in Brazil from a historical perspective. Data on the temporal evolution of the teaching modality and its socioeconomic relations are presented, discussing the possible existence of a marketing culture in distance education. The second article addresses some essential aspects of the dynamics of Distance Learning. Topics such as teaching-learning, virtual learning environments, interactivity, and autonomy were explored. In addition, we explore one of the big challenges of education: student dropout. To this end, highlighting some evasion enhancers and evasion in the UFVJM Distance Learning and Present Learning, some factors that may contribute to the reduction of student dropout in this teaching modality. Our research allows us to conclude that Distance Learning continues to grow in Brazil and this growth is based on a logic that transforms teaching into a business. We also concluded that a Virtual Learning Environment that allows interactivity and favors student autonomy is the most interesting for this teaching modality. As for evasion, we identified that a multidisciplinary team would inhibit it with actions from an individual perspective (students and professionals) and an institutional perspective (in the group as a whole). In this sense, our research is one more step toward understanding distance learning, its potential, and its social importance.

Keywords: Distance Learning; Digital Information and Communication Technologies; Virtual Learning Environment; Interactivity; Autonomy and Student Dropout.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade a distância, conforme os graus acadêmicos - Brasil - 2019	56
Gráfico 2 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade presencial, conforme os graus acadêmicos - Brasil - 2019	56
Gráfico 3 - Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino a distância, por grau acadêmico - Brasil - 2019	57
Gráfico 4 - Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino presencial, por grau acadêmico - Brasil - 2019	58
Gráfico 5 - Comparativo entre matriculados e evadidos no EaD - UFVJM 2019/2	96
Quadro 1 - Motivadores da evasão	91
Figura 1 - Triângulo pedagógico de Houssaye	75
Figura 2 - Tetraedro pedagógico de integração de tecnologias	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2019	52
Tabela 2 - Número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2019	53
Tabela 3 - Número de cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica - Brasil - 2019	53
Tabela 4 - Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino - Brasil - 2019	54
Tabela 5 - Número de ingressantes de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino - Brasil - 2019	55
Tabela 6 - Número de concluintes de graduação por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica - Brasil - 2019	57
Tabela 7 - Medidas estatísticas descritivas para as idades dos ingressantes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino - Brasil - 2019	59
Tabela 8 - Medidas estatísticas descritivas para as idades dos concluintes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino - Brasil - 2019	59
Tabela 9 - Perfil dos ingressantes dos cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2019	60
Tabela 10 - Perfil do ingressante dos cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2019	60
Tabela 11 - Perfil do concluinte dos cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2019	61
Tabela 12 - Perfil do concluinte dos cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2019	61
Tabela 13 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2010-2019	63
Tabela 14 - Causas da evasão PEP	90
Tabela 14 - Número de discentes matriculados na graduação - UFVJM	93
Tabela 15 - Número de vagas oferecidas na graduação - UFVJM	94
Tabela 16 - Número total de ingressantes na graduação - UFVJM	94
Tabela 17 - Cursos presenciais que utilizam recursos do EaD - UFVJM	95
Tabela 18 - Índice de conclusão de curso - UFVJM	95

Tabela 19 - Índice de evasão dos cursos de graduação - UFVJM	96
--	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 Introdução	15
1.1.2 O autor	17
1.2 Pergunta da pesquisa	18
1.3 Apresentação dos Capítulos da Dissertação	18
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo geral	19
1.4.2 Objetivos específicos	19
1.5 Metodologia	20
CAPÍTULO 2 – ARTIGO I – Ensino a Distância no Brasil: da sua concepção às relações socioeconômicas e cultura mercadológica	21
2.1 Introdução	23
2.2 - Conceitualização	25
2.3 Desenvolvimento histórico	28
2.3.1 O EaD e sua evolução	28
2.3.2- O EaD e sua evolução no Brasil	35
2.3.3 O EaD e sua relação com os meios de produção	39
2.4- Ensino a Distância no Brasil: as políticas públicas e suas influências na educação	42
2.5 Legislação	47
2.6 Dados sobre o Ensino no Brasil	52
2.7 Considerações Finais	65
Referências	67
CAPÍTULO 3 – ARTIGO II – Ensino a Distância: fatores importantes para seu funcionamento e evasão estudantil	71
3.1- Introdução	73

3.2- Alguns aspectos da Dinâmica do Ensino a Distância	75
3.2.1- Ensino-Aprendizagem a Distância	75
3.2.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem	77
3.2.3 Interatividade	79
3.2.4 Autonomia	82
3.3- Um desafio: evasão estudantil	85
3.3.1 Potencializadores da evasão	87
3.3.2 Evasão na Educação Profissional: o que dizem as justificativas discentes	90
3.3.3 EAD na UFVJM: da falta de perspectiva à evasão	92
3.3.4 Contribuições para a diminuição da evasão	97
3.4 Considerações Finais	99
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	101

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Introdução

A Internet hoje é conhecida por facilitar a vida das pessoas, estando presente todo tempo nas mais variadas tarefas. Ela também é responsável por fornecer inúmeras maneiras de acesso ao conhecimento, tendo apoio nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (ARAÚJO, 2021). Uma dessas formas de acesso é o Ensino a Distância (EaD)¹, modalidade capaz de alcançar um grande número de estudantes e se adaptar à realidade vivenciada pelos mesmos.

O Ensino a Distância (EaD) ganhou grande destaque no cenário educacional nos últimos anos, vivenciando uma expansão em conjunto com a evolução das tecnologias de comunicação (LOPES; FARIA, 2013). Assim, o presente trabalho se propôs analisar a modalidade, com enfoque no Brasil (legislação, normativas e histórico), analisar a relação do EaD e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Além de identificar características importantes desta modalidade de ensino e os principais fatores que contribuem para a evasão.

Todo levantamento bibliográfico inicial possibilitou a compreensão histórica do EaD, onde identificamos os períodos vivenciados pela modalidade e seu desenvolvimento conceitual. Amparados por essa base conceitual iniciamos uma abordagem que trata a evolução histórica da modalidade, sendo essa evolução comparada a uma espécie de linha do tempo global. Nessa parte do trabalho tivemos a oportunidade de analisar, com certo detalhamento, o impulso vivenciado pelo EaD a partir da década de 1960 até 1990.

Nesse contexto, saímos da evolução histórica para analisar a realidade do EaD especificamente no Brasil, buscando compreender o cenário em meio ao qual surge a modalidade. E para que essa compreensão fosse completa, fez-se necessário analisar a legislação que trata o EaD no país.

Comparativos entre o EaD e o ensino presencial são apresentados no trabalho em meio a dados estáticos sobre o ensino superior no Brasil, onde evidenciamos o crescimento do EaD, assim como o perfil e o número de estudantes que se beneficiam da modalidade.

¹ Durante o trabalho utilizaremos o termo “Ensino a Distância” e não “Educação a Distância”. Tal diferenciação é baseada na complexidade existente no fenômeno de educar, algo que vai além da simples transmissão de conteúdo. Para ilustrar, utilizamos a definição do dicionário Priberam da Língua Portuguesa, onde educação é o “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”. Já ensino é definido como o “ato de ensinar, instruir ou indicar”.

O presente trabalho apresentou conceitos considerados fundamentais no processo de ensino aprendizagem, dando ênfase a características como interatividade e autonomia. A partir da explanação dessas características reiteramos a importância desempenhada por elas na educação, ocupando papel crucial na construção do aprendizado.

A construção de uma autonomia discente passa por etapas de desenvolvimento, que podem ser observadas desde cedo, e que continuam no decorrer da existência, presente nas decisões a serem tomadas ao longo da vida (LOPES; FARIAS, 2013). No EaD o aluno determina, na maioria das vezes, o seu tempo, quando e como estudar, exigindo do estudante características, como auto-estudo, auto-organização e uma autogestão (LOPES; FARIAS, 2013).

O aluno é também construtor de seus métodos de aprendizagem, assumindo maior responsabilidade sobre a construção do seu próprio conhecimento, porém ao atribuir tais responsabilidades ao aluno corre-se o risco de que o mesmo não consiga alcançar seus objetivos pela falta de presença física de um professor (LOPES; FARIAS, 2013).

Esta ausência docente pode levar a uma impressão de que não existe diálogo, o que pode causar desmotivação para continuar o estudo, ocasionando um problema recorrente no EaD: a evasão estudantil.

Johann (2012) descreve a evasão como um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo-se o vínculo estabelecido com a instituição de ensino. É importante salientar que a evasão não se deve a uma causa única, ela é resultante de uma série de fatores complexos (LOBO, 2012). É possível definir três aspectos referentes à causa da evasão: aspectos individuais, aspectos internos relacionados às instituições de ensino e aspectos externos (FARIA; MOURA, 2015).

Os aspectos individuais são aqueles relacionados ao indivíduo e sua vivência, como por exemplo, dificuldade financeira, sobrecarga de trabalho e falta de tempo para estudos. Os aspectos internos relacionados à instituição são relacionados à falta de infraestrutura, qualificação de professores, insatisfação com o curso ou problemas com a plataforma utilizada. Aqueles que são considerados aspectos externos são por exemplo, falta de transporte público ou ausência de subsídio governamental (FARIA; MOURA, 2015).

As consequências dessa evasão geram impactos significativos na vida do estudante, podendo perpetuar experiências negativas vividas anteriormente e reforçar uma visão de incapacidade que possuem sobre si (WOODLEY; SIMPSON, 2015).

A evasão também possui um impacto financeiro e pedagógico, algo que evidencia a falta de políticas públicas adequadas que visem reduzir esses prejuízos sociais (PEREIRA et

al., 2020). Viabilizar a permanência do aluno em seu processo de aprendizagem o EaD é capaz de gerar contribuições significativas para o mesmo, e conseqüentemente para a sociedade, pois o EaD constitui uma modalidade de ensino de grande importância para atender de forma efetiva grande contingente de alunos, sem reduzir a qualidade dos serviços oferecidos (NUNES, 1994).

Com o surgimento de novas abordagens em decorrência da crescente demanda e com apoio de tecnologias na área da educação, é possível uma interação e colaboração entre pessoas isoladas geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados, acrescentando ao EaD uma relevância social de extrema importância (ALVES, 2011).

Aqueles que são excluídos do processo educacional por estarem longe de universidades ou por indisponibilidade de tempo com horários tradicionais, tem no EaD uma possibilidade de formação (ALVES, 2011). Tornando assim o EaD um instrumento essencial na promoção de oportunidades, uma vez que o êxito do aluno em um curso é capaz de gerar benefícios para a sociedade, gerando uma pessoa capacitada e devidamente qualificada, e para o próprio aluno, gerando possíveis melhorias de vida (COSTA; SANTOS, 2017).

1.1.2 O autor

Marco Thulio Lopes é Bacharel em Sistemas de Informação, tendo sua formação no Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte. Durante sua graduação, a pesquisa científica não estava em seus planos, mas a curiosidade e o desejo de aprender sempre estiveram. A possibilidade e ambição, de se tornar pesquisador surgiu de maneira repentina, motivado por família, uma amiga e um professor.

Seu trabalho é focado no Ensino a Distância, modalidade que teve um breve contato na graduação, sendo o suficiente para despertar seu interesse. A busca por compreender a beleza, ou complexidade, existente no ensino é sua grande motivação. Teve a honra de publicar parte da pesquisa aqui apresentada em um artigo sobre EaD, tendo destaque reconhecido em importante evento, o XI EIICA (Encontro Internacional de Informação, Conhecimento e Ação), em 2021.

Atualmente é vinculado à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, na posição de Mestrando. É participante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, na linha de pesquisa Educação, Psicologia e Cultura. Responde como orientando da Professora Doutora Elayne de Moura Braga, importante pesquisadora da universidade.

Pretende continuar sua carreira acadêmica, almejando o título de doutor, algo que lhe seria particularmente motivo de realização. O interesse em Ensino a Distância é algo que pretende levar em suas pesquisas futuras, com foco em questões políticas e socioeconômicas ligadas à modalidade.

1.2 Pergunta da pesquisa

A busca pela compreensão de determinado tema é a base para praticamente toda pesquisa. Assim, conosco não seria diferente. Nossa pergunta passa pela necessidade em compreender o EaD, sua história e relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nossa pergunta é: Como o processo de criação e expansão do EaD ocorreu no Brasil, quais são as principais características da modalidade e seus desafios?

Buscamos apresentar um panorama da evolução temporal da modalidade ao longo do tempo. Buscamos compreender as relações entre ensino e meios de produção. Buscamos, através dos números relativos ao EaD, identificar a lógica existente na oferta do mesmo. Buscamos a relação entre o ensino dito tradicional e o EaD, expondo as correlações entre ambos. Por fim, buscamos, na evasão no EaD, apontamentos para um fenômeno complexo e com múltiplos fatores, o abandono escolar. Ousamos nos perguntar, como, quem e porquê do EaD.

1.3 Apresentação dos Capítulos da Dissertação

O presente trabalho divide-se em dois capítulos principais, exibidos no formato de artigo.

O primeiro capítulo é este de apresentação da organização do trabalho.

O segundo capítulo intitula-se “Ensino a Distância: da sua concepção às relações socioeconômicas e cultura mercadológica”. O mesmo é responsável por apresentar conceitos relativos à história do EaD, seu desenvolvimento no Brasil, as relações entre ensino e modelos socioeconômicos e dados sobre a modalidade no Brasil.

O terceiro capítulo intitula-se “Ensino a Distância: fatores importantes para seu funcionamento e evasão estudantil”. Nesse capítulo apresentamos, inicialmente, aquilo que

consideramos um desafio no ensino, a evasão estudantil. Tratamos os potencializadores desta evasão e apresentamos os números relativos à UFVJM, instituição que acolhe o presente estudo. Apresentamos características fundamentais ao EaD, com certo destaque a interatividade e autonomia existentes na modalidade.

O quarto capítulo trata as considerações finais da pesquisa, apresentado o panorama geral, as conclusões obtidas e a perspectiva de futuro da mesma.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Compreender o processo de criação e expansão do ensino a distância no Brasil, as principais características da modalidade e o desafio da evasão.

1.4.2 Objetivos específicos

- a. Analisar a história da criação do EAD no Brasil;
- b. Analisar alguns modelos educacionais e relacioná-los com a expansão do EAD no Brasil;
- c. Identificar as principais influências socioeconômicas e culturais no Ensino a Distância;
- d. Estudar e identificar os principais fatores que caracterizam o Ensino a Distância, dando enfoque nas suas relações com a evasão
- e. Organizar essas temáticas em dois artigos: um sobre o surgimento do Ensino a Distância no Brasil, suas relações socioeconômicas e cultura mercadológica e outro abordando alguns fatores importantes para o funcionamento do Ensino a Distância e a evasão estudantil.

1.5 Metodologia

Esta é uma pesquisa em que realizamos uma análise qualitativa, de base, descritiva e bibliográfica. Através de uma revisão da literatura coletamos informações sobre toda parte histórica e evolutiva do EaD, nos apoiando em importantes contribuições realizadas por autores da modalidade.

Iniciamos esse processo utilizando a ferramenta *Google Scholar*, com as palavras-chave “Ensino a Distância”. Após a filtragem dos resultados obtidos, separando artigos que melhor se adequavam ao tema, iniciamos a leitura. Esse processo resultou em nova triagem, onde buscamos nos artigos principais as referências utilizadas pelos mesmos. Assim, a pesquisa foi refinando, passo a passo, os autores e suas contribuições.

Posteriormente apoiamo-nos em dados do INEP e IBGE, sobre o EAD, fontes oficiais do Governo Federal. Analisamos os dados encontrados nas páginas *web* das instituições citadas, realizando uma comparação entre esses números e exibindo nossas análises neste trabalho.

CAPÍTULO 2 – ARTIGO I

Ensino a Distância no Brasil: da sua concepção às relações socioeconômicas e cultura mercadológica

Resumo

Do seu surgimento até os dias atuais, o Ensino a Distância (EaD) acompanhou todas as mudanças na sociedade, sendo também modificado por elas. Por se tratar de uma prática essencialmente humana, é natural que tais modificações ocorram, quase sempre conforme os meios de comunicação se desenvolvem. Por isso, ao longo do presente artigo apresentamos a evolução temporal do EaD, desde seu início até o momento histórico atual. Abordamos o contexto em meio ao qual essa evolução ocorre, relacionando os modelos econômicos existentes e as características pelo EaD associadas. Essa correlação entre características socioeconômicas e ensino evidenciam, ao longo do trabalho, como a lógica de mercado é capaz de influenciar o EaD e até mesmo outras modalidades de ensino. Assim, sob a perspectiva que o EaD se transforma conforme a sociedade, apresentamos contribuições de autores da modalidade, como Peters e Preti. Estes autores buscam definir o EaD conforme sua visão, deixando implícitos conceitos relativos ao período em que descrevem a mesma. Assim como a realidade vivenciada altera a maneira que a EaD é tratada, a legislação dita o caminho a ser seguido pela mesma. Por isso, fez-se necessário apresentar os conceitos que tratam a EaD no campo legislativo também. Por fim, apresentamos dados que evidenciam o crescimento do EaD. Tais dados deixam claro que este crescimento é baseado em uma lógica de mercado que transforma o ensino em uma mercadoria de massa e abandona a individualidade dos sujeitos envolvidos.

Palavras-Chave: Ensino a Distância; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; História do Ensino a Distância.

Distance Learning: from its emergence to the socioeconomic relations and marketing culture

Abstract

From its emergence to the present day, Distance Learning (EaD) has followed all the changes in society, being also modified by them. As it is an essentially human practice, it is natural that such changes occur, almost always as the means of communication develop. Therefore, throughout this article we present the evolution of distance education, from its beginnings to the current historical moment. We approach the context in which this evolution occurs, relating the existing economic models and the characteristics associated with distance education. This correlation between socioeconomic characteristics and teaching evidence, throughout the work, how the market logic can influence distance education and even other teaching modalities. Thus, from the perspective that distance education changes according to the society, we present some contributions from authors of the modality, such as Peters and Preti. These authors seek to define distance education according to their vision, leaving implicit concepts related to the period in which they describe it. Just as the reality experienced changes the way that distance education is treated, the laws dictate the way to be followed by it. Therefore, it was necessary to present the concepts of distance education in the legislative field as well. Finally, we present data that show the growth of distance education. Such data make it clear that this growth is based on a market logic that transforms teaching into a mass business and abandons the individuality of the subjects involved.

Key words: Distance Learning; Digital Information and Communication Technology; Distance Learning' History.

2.1 Introdução

Desde seu surgimento até os dias atuais, o EaD se apresentou mutável, evoluindo conforme a própria sociedade evolui. A capacidade de se adaptar às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) existentes em seu tempo é característica fundamental da modalidade. Assim, torna-se necessário analisar o EaD dentro de diferentes contextos, desde seu surgimento até o meio socioeconômico e cultura por ele vivenciado.

Com esse pensamento, iniciamos nossa pesquisa investigando os conceitos existentes no EaD. Uma primeira diferenciação se fez necessária, separando o Ensino a Distância do Ensino Remoto Emergencial. Esse, ao contrário do EaD, é definido como uma “mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES *et al.*, 2020, p.6).

A partir de tal separação entre as modalidades, iniciamos a observação de conceitos explorados outrora por autores do EaD, cada qual em seu momento histórico. A contribuição de diferentes visões se mostrou fundamental ao trabalho. A partir de tais conceitos é possível compreender toda uma visão de determinado autor e época acerca do EaD.

Como, por exemplo, as definições existentes na década de 70, onde a racionalização, mecanização e produção em massa alteram a percepção de ensino (LUZZI, 2007). Essa visão é retratada na definição de Peter (1973, *apud* LUZZI, p.97) sobre o EaD:

“Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidade e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente com o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, que tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.”

Na década de 90 existe um amadurecimento conceitual sobre o EaD, modelos baseados em comunicação e comunicação bidirecional são concebidos e difundidos (LUZZI, 2007). Uma definição que possibilita a compreensão desse amadurecimento é de Keegan (1991, *apud* LUZZI 2007, p.101):

“A EaD é definida a partir de suas características, separação entre professor e aluno, influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação de materiais, utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; mecanismos que assegurem feedback ao aluno e ao professor, orientação pedagógica direcionada ao indivíduo, com a possibilidade de encontros com propósitos pedagógicos e socializantes, uso de técnicas industriais de educação.”

Também é resultado desse amadurecimento a definição de Moore e Kearsley (1996, *apud* LUZZI 2007, p.103):

“Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.”

A diferença conceitual apresentada pelos autores, conforme a época em que vivenciaram o EaD, revela na modalidade uma mutabilidade. O ensino muda não somente em conjunto com as Tecnologias da Informação e Comunicação, mas em conjunto com as mudanças da sociedade. Assim, surge a possibilidade de abordar o impacto propiciado pelas relações socioeconômicas no EaD.

Esse impacto é notado conforme os meios de produção sofrem mudanças. Onde as condições sociais, tecnológicas e profissionais eram fortemente alteradas notava-se, também, modificações no ensino. Peters (2009, p.30), cita a maneira como a industrialização afetou o EaD, onde empresários “perceberam que poderiam lucrar com a produção e a distribuição em massa de material para estudo utilizando tecnologias como os correios e as ferrovias”

Em épocas onde mercados de massa, com baixa inovação e baixa variabilidade predominavam, o EaD seguia o mesmo caminho. Peters (2006) descreve tal momento:

“onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de uma única pessoa, foi estabelecida a divisão do trabalho, colocando por exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição ao ensino, bem como a correção dos trabalhos nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes, em lugares diferentes.” (PETERS, 2006, p.200)

Momentos posteriores, onde havia meios de produção que enfatizavam a necessidade de se investir em capital humano, modificaram novamente o EaD. A busca do ganho de produtividade, nesse momento, era embasada no fator humano e sua qualificação através da educação. Assim, o ensino deveria preparar o cidadão para sua participação no mercado em expansão (SAVIANI, 2010)

Em 1970, em meio a uma crise das sociedades capitalistas, e reestruturação dos processos produtivos, o ensino é novamente afetado. Chegam dois novos meios de comunicação de massa, o rádio e a televisão (PETERS, 2009). Entre 1970 e 1990, segundo o autor, países industrializados utilizam do EaD para entregar ensino superior a um número significativo de pessoas, amparados pela comunicação de massa.

Assim, com a evolução das Tecnologias de Educação e Comunicação, surge a internet, modificando novamente os meios existentes e o EaD (PETERS, 2009). O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem eleva a números impressionantes a oferta de vagas na modalidade, abrindo precedentes para uma nova discussão. A existência de um desinteresse, por parte das Instituições de Ensino, quanto à qualidade do ensino ofertado.

Dados apresentados pelo Censo da Educação Superior evidenciam um crescimento vertiginoso no EaD, intensificado na última década. Dentre o número de Instituições de Ensino que oferecem cursos na modalidade, a maioria é de caráter privado. Entre essas Instituições Privadas, o grau acadêmico Tecnológico apresenta maior quantidade de cursos em relação aos outros, Bacharelado e Licenciatura (INEP, 2021). A oferta de vagas é, também, predominante na rede privada, sendo responsável por cerca de 94,9% do total ofertado (INEP, 2021).

Essa expressividade numérica deve ser compreendida, e analisada de maneira crítica. Para tal, desenvolvemos o trabalho buscando entender o EaD desde seu surgimento, sua influência, e capacidade de ser influenciado. Passamos por seus momentos cruciais durante a história, sua legislação e enfim chegamos ao momento atual da modalidade.

2.2 - Conceitualização

Logo de início é importante ressaltar que a sigla EaD engloba vários significados, como, por exemplo, educação a distância, ensino a distância, educação aberta e a distância, entre outros (...). É importante ainda diferenciar o Ensino a Distância, objeto de estudo do presente trabalho, do Ensino Remoto de Emergência (ERE). O ERE, diferentemente das experiências projetadas desde seu início para serem *online*, é definido como uma “mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES *et al.*, 2020, p.6). No ERE recursos do EaD são utilizados para viabilizar o ensino que, na ausência de crises, seria ministrado de forma presencial ou híbrida.

Em uma busca pela definição de EaD, é possível rapidamente notar a variedade de autores que divergem entre si, mesmo apresentando um ponto em comum, a separação física no tempo e/ou espaço entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Belloni (2008) comenta que as definições do EaD, em sua maioria, tendem a retratar esta modalidade com base na perspectiva do ensino convencional da sala de aula, algo que é um erro para o autor. Tais compreensões levam a possíveis rejeições e descartes, impossibilitando a promoção de democratização do acesso à educação (PETERS, 2009). Peters

(2009) complementa ressaltando que muitos membros do corpo docente acreditam que a única diferença é apenas a distância, estes ainda acreditam que o processo de ensino e aprendizagem permanece igual.

Luzzi (2007) explica que esta dificuldade de conceituação ocorre em razão da diversidade encontrada na modalidade, existindo diferentes denominações, estruturas, metodologias e organizações. O autor completa afirmando que esta multiplicidade “acaba por configurar não só diferentes definições, mas também realidades educativas que correspondem às visões de mundo que elas adotam” (LUZZI, 2007, p.96).

A definição conceitual do EaD sofre influência direta do contexto ao qual está inserido. Cada instituição, curso e autores que pesquisam sobre o tema expressam diferentes formas de conceituação (FERNANDES *et al*, 2020). Em seus estudos, Luzzi (2007) revela que a produção teórica acerca do EaD segue igualmente tendências de cada período histórico.

Abaixo, apresentamos alguns destes conceitos de EaD com enfoque a partir de 1960. Período que, segundo Nunes (2009, p.20), se deu o verdadeiro impulso do EaD com “a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes”.

Luzzi (2007) afirma que na década de 60 as propostas acerca do EaD estavam centradas na autonomia e independência dos alunos, sendo o início de definições com o conceito de separação física. Como na definição de Wedemeyer (1960, *apud* LUZZI 2007, p. 97):

“A principal característica da Educação a distância está em possibilitar autonomia e independência de aprendizagem do aluno adulto. O surgimento e o desenvolvimento de uma série de elementos têm facilitado a irrupção do fenômeno da educação não presencial. Utilizando-se racionalmente a escrita, a imprensa, a correspondência, a telecomunicação e os textos programados, supõe Wedemeyer, pode-se vencer plenamente o problema da distância ou a separação entre professor e aluno.”

Nos anos 70, com o surgimento do modelo fordista de EaD, caracterizado pela racionalização, mecanização e produção de massa, notasse uma visão de ensino industrializado, alterando assim a conceituação do EaD (LUZZI, 2007). É possível perceber tais concepções de ensino na definição de Peter (1973, *apud* LUZZI 2007, p.97):

“Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidade e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente com o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, que tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.”

Em 1980, segundo Luzzi (2007), temos uma coexistência de três diferentes orientações teóricas. Inicialmente o modelo Fordista, posteriormente um modelo centrado em uma comunicação bidirecional e uma terceira orientação que ressalta o processamento didático dos materiais de estudo.

A partir dos anos 90 existe um amadurecimento conceitual do EaD, onde modelos baseados em comunicação e comunicação bidirecional são firmados (LUZZI, 2007). Uma definição que ilustra esse amadurecimento é concebida por Keegan (1991, *apud* LUZZI 2007, p.101):

“A EaD é definida a partir de suas características, separação entre professor e aluno, influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação de materiais, utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; mecanismos que assegurem feedback ao aluno e ao professor, orientação pedagógica direcionada ao indivíduo, com a possibilidade de encontros com propósitos pedagógicos e socializantes, uso de técnicas industriais de educação.”

Definindo um EaD sem reducionismos temos a contribuição de Preti (1996, *apud* LUZZI 2007, p.103):

“A Educação a Distância (...) não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e comprometida com as mudanças sociais.”

Tratando as especificidades do EaD e os modelos baseados em comunicação, temos a definição de Moore e Kearsley (1996, *apud* LUZZI 2007, p.103):

“Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.”

Ao final da década de 90, marcada pelo amadurecimento do EaD, surge a definição da modalidade pelo Decreto n° 2.494/98 (BRASIL, 1998):

Art. 1. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A partir dos anos 2000 destacam-se definições que ressaltam a necessidade de uma conversação entre professor e aluno. Um exemplo destas definições é Holmberg (2000, *apud* LUZZI 2007, p.106):

“O estudo a distância é essencialmente auto-estudo, mas o estudante não está só: ele se beneficia do curso e da interação com os tutores (assessores) e da organização que o apóia. Um certo tipo de conversação de dois sentidos, que, mediante a palavra escrita ou por telefone ocorre entre o estudante e os assessores.”

Em sua contribuição, Preti (2002) aponta que no EAD deve existir no mínimo um canal que viabilize a interação e interatividade entre educadores e educandos. É necessária uma estrutura organizacional a serviço dos educandos, disponibilizando material didático, orientação acadêmica e uma gestão confiável (*op. cit.*). A possibilidade da aprendizagem de forma independente (auto-aprendizagem) e aprendizagem por meio de interações sociais, com colegas de curso e orientadores, são extremamente necessárias para Preti (2002). Existem ainda características, como redução de barreiras e requisitos de acesso à educação que devem ser marcas do EaD. O autor enfatiza que flexibilidade de espaço, tempo e ritmos, assim como uma adaptação que busca atender as necessidades do aluno, são características cruciais. Por fim, um suporte tecnológico eficaz, que estimule o estudo e a economia de tempo é imprescindível (PRETI, 2002).

Essa diversidade de definições nos faz perceber que o fenômeno educativo é mais complexo do que aparenta ser. Lopes e Faria (2013, p. 26) explicam que essa complexidade vem do fato da educação ser uma prática essencialmente humana, “que carrega consigo características inerentes ao ser social que a produz e que é por ela produzido”. Os autores destacam que o ensino a distância, assim como a própria história, é um constructo histórico (LOPES; FARIA, 2013).

Esta evolução temporal e histórica é abordada com mais detalhes do tópico a seguir.

2.3 Desenvolvimento histórico

2.3.1 O EaD e sua evolução temporal

É necessário conhecer a história do EaD para que seja possível identificar seus suportes pedagógicos, sua legislação e os fatores que compreendem essa modalidade capaz de englobar tecnologias avançadas de comunicação e fundamentos do ensino (LOPES; FARIA, 2013).

Neste tópico trataremos a trajetória da modalidade em alguns locais do mundo, ressaltando que esse desenvolvimento não ocorreu de maneira simultânea e igualitária para todos os países. Assim, apresentamos aquelas que foram as iniciativas com maior destaque em sua época.

Pereira e Moraes (2012) afirmam que inicialmente na Grécia e posteriormente em Roma, existia algo semelhante a uma rede de comunicação que possibilitou o desenvolvimento de um sistema significativo de correspondência, onde cartas com conteúdos pessoais juntavam-se as que possuíam informações científicas e àquelas que, intencional e deliberadamente, se destinavam a instrução. Alves (2009) reconhece o surgimento do EaD no século XV, em conjunto com o surgimento da imprensa de Gutemberg. Porém, para Moore e Kearsley (2007) o EaD é pautado por uma divisão histórica, sendo definido em diferentes gerações.

Os cursos entregues pelos correios marcam o início da primeira geração, chamados de estudo por correspondência. Palhares (2009) explica que a caracterização do EaD por correspondência é uma relação estabelecida entre aluno e tutor, tendo o correio como mediador do processo que vai além do material didático utilizado, contemplando remessa de lições, trabalhos e provas que são enviadas pela e escola e devolvidas mediante pagamento pelos serviços oferecidos pelos correios.

O processo operacional do ensino por correspondência inicia-se com o recolhimento de cartas nos correios, diariamente, sendo essas cartas numeradas, datadas e abertas (LOPES; FARIA, 2013). Posteriormente, em um processo de triagem, as correspondências eram separadas conforme a solicitação contida, variando entre pedidos de informação, matrículas, pagamentos, consultas, exames a serem avaliados, documentos ou assuntos de ordem pessoal (*op. cit.*).

Segundo Nunes (2009), a primeira notícia que se registra a introdução desse método de EaD foi o anúncio de aulas por correspondência, oferecidas por Caleb Philips, divulgadas em 20 de março de 1728, na Gazeta de Boston. Caleb Philips enviava toda semana as lições para seus alunos inscritos.

Porém, somente em 1833, mais de um século após a contribuição de Caleb Philips, surge a primeira evidência de uma instituição de ensino superior propiciando ensino a distância, a Lunds Universitet. A Universidade de Lund, localizada na Suécia, estendeu a possibilidade de se estudar composição através de correspondências (BOWER; HARDY, 2004).

Em 1840, Isaac Pitman, na Grã-Bretanha, estabeleceu a oferta de um curso de taquigrafia por correspondência, adaptando seu sistema para caber em cartões e então enviá-los aos alunos (BOWER; HARDY, 2004). Os alunos usavam o sistema de taquigrafia de Pitman

para transcrever trechos da bíblia, enviando os cartões de volta ao professor para correção. Pouco tempo depois, em 1843, foi formada a Phonographic Correspondence Society, que posteriormente se tornou a Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges, formalizando e dando continuidade ao trabalho de ensino por correspondência (BOWER; HARDY, 2004).

Na Europa, em 1856, teve-se o início do intercâmbio do ensino de línguas, sendo responsáveis o francês Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheidt, criando assim uma escola de idiomas por correspondência em Berlim (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Moore e Kearsley (2007, p.27) afirmam que “o motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela”. A importância desse tipo de ensino foi gigantesca, pois nessa modalidade havia a inclusão de mulheres, que desempenharam importante papel na história do EaD, sob a liderança de Anna Eliot Ticknor, por exemplo.

Anna Eliot, em 1873, foi a responsável pela fundação de uma das primeiras escolas de estudos em casa, a Society to Encourage Studies at Home, com intuito de auxiliar as mulheres, que eram privadas do acesso a instituições educacionais formais, oferecendo assim a oportunidade de estudar em casa por meio de materiais entregues (MOORE; KEARSLEY, 2007). Propiciando mais de 20 cursos em diferentes áreas temáticas, a Society to Encourage Studies at Home ofereceu às mulheres estudos modernos e que elas poderiam completar em seu próprio ritmo, contando com leituras guiadas e exames frequentes para avaliação (BOWER; HARDY, 2004). A Society to Encourage Studies at Home ainda contou com a participação de mulheres como Cary Agassiz, fundadora do Radcliffe College, e Elizabeth Cleveland, que contribuiu com a fundação do Boston Museum of Fine Arts (*op. cit.*).

Niskier (2009) expõe relatos sobre uma tentativa de se estabelecer um curso por correspondência, com direito a certificação, na Inglaterra em 1880. Segundo o autor, a proposta foi rejeitada pelas autoridades locais, então os idealizadores foram para os Estados Unidos das Américas (EUA), onde encontraram espaço na universidade de Chicago. Em 1882 surge o primeiro curso universitário EaD na instituição, onde o material era enviado pelo correio (*op. cit.*). Esse apoio encontrado em Chicago foi graças a William Rainey Harper, primeiro presidente da Universidade de Chicago, que é considerado por alguns autores como o pai do ensino a distância na América, uma vez que apoiava fortemente esta forma de ensino (BOWER; HARDY, 2004). Harper desenvolveu cursos por correspondência em hebraico na década de 1880, enquanto estava Baptist Union Theological Seminary, em Morgan Park.

Moore e Kearsley (2007) fazem referência ao trabalho do Bispo John H. Vincent, cofundador do Movimento Chautauqua, colaborando na criação do Círculo Literário e

Científico Chautauqua, organização que ofertava um curso por correspondência com duração de quatro anos. Em 1883, o estado de Nova York autorizou ao curso a concessão de diplomas e graus de bacharel por correspondência.

Na Alemanha surge em 1890 a primeira escola por correspondência, exemplo que foi seguido por países que viram no EaD uma oportunidade de oferecer cursos de nível médio, técnico e universitário (LOPES; FARIA, 2013).

Em 1891, nos EUA, é ofertado um curso sobre segurança nas minas, organizado por Thomas J. Foster. Foster reconheceu a necessidade dos adultos aprimorarem suas habilidades para alcançar suas ambições, por isso ofereceu aos mineiros de carvão cursos de engenharia, obtendo assim o conhecimento necessário para ascender a melhores cargos, como superintendentes de minas e capatazes (BOWER; HARDY, 2004). As contribuições de Foster marcaram o início da International Correspondence School (ICS), na Pensilvânia, que na sua primeira década contavam com mais de 250 mil alunos e em 1894 oferecia cursos para alunos no México, América e Austrália (*op. cit.*).

Esse movimento de apoio àqueles que eram excluídos do processo tradicional de ensino vai de encontro à opinião de Nogueira e Moraes (2009), pois para os autores o EaD surge pela necessidade de formação e qualificação profissional de pessoas sem acesso ou condições ao estabelecimento presencial.

Saraiva (1996) salienta a importância do Instituto Hermod, criado pelo diretor que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, Hans Hermod, e que em 1898 publicou seu primeiro curso por correspondência.

Em 1906, em Baltimore, na Calvert School é ofertado o primeiro curso por correspondência em uma escola primária (LOPES; FARIA, 2013). Entre 1906 e 1910, em Wisconsin, são fundadas sete escolas por correspondência e em 1913 a University of California cria seu programa de ensino via correios (DEMIRAY; İŞMAN, 2001).

Naturalmente com o avanço da tecnologia, e as limitações impostas pelo ensino por correspondência, como atrasos e pacotes extraviados, novos meios de se ensinar massivamente surgiram. Segundo Nunes (2009):

“Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa.” (NUNES, 2009, p. 3)

Durante a década de 1920 quase duzentas estações de rádio atuavam nos EUA oferecendo ensino a população, tornando o rádio parte integrante do EaD no país (BOWER; HARDY, 2004). Posteriormente, surge um novo meio de se comunicar com as massas, a televisão, impactando novamente o EaD.

Em 1930, na University Iowa, Purdue University, e Kansas State College, surgem, em caráter experimental, as primeiras transmissões de programas educativos, porém somente em 1950 cursos televisionados são oficialmente implementados (BOWER; HARDY, 2004).

Lito e Formiga (2009) afirmam que em outras nações havia possibilidade de inovação e criação de novas estratégias de ensino, diferente do Brasil, onde existe um órgão governamental centralizador sobre o ensino superior. Assim, em outros países o desenvolvimento do ensino ocorreu rapidamente, Alves (2009) cita países como a França, Espanha e Inglaterra sendo os principais responsáveis pela difusão do EaD no mundo.

Para Nunes (2009), foi a partir dos anos 60 que se deu o verdadeiro impulso do EaD, onde simultaneamente várias experiências e institucionalizações ocorreram ao redor do mundo, começando pela europa e se expandindo a outros continentes.

Esse é um período de transição, tanto do modelo econômico quanto das concepções educacionais, transição essa influenciada principalmente pela evolução da tecnologia (LOPES; FARIA, 2013). Inicia-se com o declínio do modelo fordista, surgindo assim novos modelos de produção industrial que almejavam uma maior eficiência, tendo como base o uso intensivo das possibilidades geradas pela tecnologia (LOPES; FARIA, 2013).

Novas formas de organização do trabalho foram criadas, e na educação presencial não poderia ser diferente, pois perdia cada vez mais terreno o modelo fordista (GUAREZI; MATOS, 2009). O período que começa na década de 1960 e estende-se até o início dos anos 1990 é caracterizado fortemente pela integração de meios de comunicação audiovisuais, sendo o marco inicial do uso de um novo modelo de EaD ao se incluir o rádio e a televisão (GUAREZI; MATOS, 2009). Ainda segundo as autoras:

“Porém foi nos anos de 1960, segundo a maioria dos autores pesquisados, que se efetivaram as maiores experiências com esses novos modelos, por exemplo, a Beijing Television College, na China; o Bacharelado Radiofônico, na Espanha, e a Open University, na Inglaterra. Nessa fase, tem-se como modelo de produção industrial o neofordismo. Esse modelo investiu em estratégias de alta inovação dos produtos e na alta variabilidade do processo de produção, mas conservou ainda do fordismo a organização fragmentada e controlada do trabalho. Essa transição impulsionou a EaD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial. Nesse período, passaram a coexistir duas tendências: de um lado um estilo

ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais.” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 30)

Segundo Lopes e Faria (2013), a transição que ocorreu nesse período, estimulada pelas tecnologias de comunicação da época, possibilitou uma abertura do EaD, em um sentido de proporcionar maiores oportunidades aos alunos. Nesse momento o EaD ganha novos e importantes aliados que fortalecem a viabilidade de sua expansão, não mais somente através de correspondência, mas com "tecnologias conjugadas que se complementam (áudio, imagem e material impresso)", criando assim possibilidades de melhor e mais rápida aprendizagem (LOPES; FARIA, 2013, p. 43).

Nunes (2009) afirma que podem-se encontrar origens simultâneas dessa modalidade de ensino em vários locais do mundo, mas o autor destaca o êxito obtido pela Open University (OU), na Inglaterra, que surge ao final dos anos 1960 e em 1970 inicia seus cursos, se tornando referência mundial. Entre 1960 e 1970, no Brasil, destacam-se experiências com a educação pelo rádio, de caráter instrucional são ofertados cursos regulares destinados a alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho (Del Bianco, 2009). A eficácia encontrada nessa metodologia de EaD estava na reprodução do ambiente de sala de aula, em conjunto com a criação de programas educativos. Ainda segundo o autor:

“Como meio de comunicação social de amplo alcance, o uso do rádio no sistema de aprendizagem a distância possui vantagens e desvantagens decorrentes de sua natureza tecnológica. A mais importante característica é a unissensorialidade. Rádio é som, o que inclui texto, a fala, a música, os ruídos e efeitos sonoros. O código sonoro tem o poder de personificar materialmente o espaço físico, transmitir sensações (temor, medo, amor, paixão), conceitos ou representações. Remete a um referencial de tempo, modo, espaço ou ambiência. No rádio a ausência de imagens não é uma inferioridade, ao contrário [...] é uma superioridade porque na unissensorialidade reside o eixo da intimidade. Por meio da imagem que se forma na imaginação, constrói-se uma relação de proximidade e interação informal entre emissor e receptor.” (DEL BIANCO, 2009, p. 56)

Del Bianco (2009) cita dois sistemas brasileiros que foram destaque nesta metodologia de ensino, sendo eles o Movimento de Educação de Base (MEB), responsável por grande avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento. E o Projeto Minerva, que ofertava ensino supletivo a adolescentes e adultos, além de orientação profissional e programação cultural. Transmitido pela Rádio MEC o Projeto Minerva contava com apoio de material impresso, e foi responsável por fazer com que milhares de pessoas realizassem seus estudos básicos (SARAIVA, 1996).

A partir da década de 1980 o EaD nos Estados Unidos utilizava como base a tecnologia da teleconferência, concebida para uso de grupos (MOORE; KEARSLEY, 2007). Segundo os autores:

“Isso atraiu um número de educadores e formuladores de política por uma aproximação mais adequada da visão tradicional da educação como algo que ocorre nas classes, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente pelo estudo em casa” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 39)

A videoconferência foi utilizada amplamente entre os anos de 1970 e 1980, contando com um sistema que permitia o aluno dar resposta em tempo real aos instrutores, e os instrutores interagirem com os alunos de locais diversos (MOORE; KEARSLEY, 2007). A lógica da educação de massa começa a perder espaço, Guarezi e Matos (2009) ao citarem esse período afirmam que:

“Esse período caracterizou-se pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e extremamente burocráticas existentes nos modelos anteriores. Entretanto, o que ocorreu no que chamamos de novos tempos foi a coexistência dos três modelos de produção capitalista (fordista, neofordista e pós-fordista). Assim também foi direcionada às práticas na educação, tanto nas concepções quanto na utilização dos diversos modelos. (...). Pode-se observar que a educação é por si muito complexa e resiste a mudanças. Exige-se, portanto, essa clareza nos campos da EaD.” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 32)

Neste momento o EaD tem como principal característica o apoio e mediação entre aluno e professor através das mídias tecnológicas existentes, como rádio, televisão, computador e material impresso (KEEGAN, 2003).

A partir da década de 1990, o EaD é caracterizado pela integração entre redes de conferência, computadores e estações de trabalho multimídia, tendo como principal tendência a união dos diversos meios até então utilizados (GUAREZI; MATOS, 2009). Cruz (2009) ressalta que é um momento com novos modelos de aprendizado, baseados em relacionamentos virtuais em ambientes informatizados, sendo pragmatizado o fim da distinção entre o que é virtual, o que é presencial e o que é distância. Nesse período as redes de telecomunicações estão sendo integradas às formas conhecidas como clássicas de ensino (CRUZ, 2009).

Moore e Kearsley (2007) classificam essa fase fazendo referência a duas das mais importantes ocorrências para o EaD no período, sendo o Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM), da University of Wisconsin, e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha. Os autores

destacam experiências com novas modalidades de organização, tanto de tecnologia como de recursos humanos, novas técnicas de instrução e uma nova teorização da educação.

Com a AIM existia uma tentativa de se articular diversas tecnologias de comunicação com intuito de oferecer um ensino de alta qualidade e baixo custo aos alunos, mediante uso de ferramentas, como, por exemplo, guias de estudo impresso, transmissões por rádio e televisão. Também eram usados *audiotapes* gravados e feitas conferências por telefone, kits para experiência em casa, discussões em grupos de estudo locais, e, durante as férias, o uso de laboratórios de universidades (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O software educacional torna-se nesse momento um importante empreendimento comercial, com milhares de publicações de programas distintos, em diferentes níveis de domínio e conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007). Dados do Bureau of Census, dos Estados Unidos, de 1989, mostram que 15% de todas as residências norte-americanas possuíam um computador pessoal e metade das crianças do país tinham acesso a ele em casa ou na escola (LOPES; FARIA, 2013). Moore e Kearsley (2007, p.46) afirmam que com o surgimento da internet “o uso de redes de computadores para educação a distância teve grande impulso”. Em 1990, as universidades começaram a utilizar programas baseados na web e ao final da década 84,1% das universidades públicas e 83,3% das instituições privadas ofertavam cursos de quatro anos na web (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O computador tornou-se uma ferramenta crescente de uso no ensino superior, em decorrência do aumento da comunicação humana com apoio das tecnologias e da evolução de ambientes educacionais online (TELES, 2009). Na Europa surge o conceito de m-learning, que desde 1999 abrange uma ideia de mobilidade na aprendizagem, através de celulares e laptops, por exemplo (BULCÃO, 2009).

O EaD modificou a sociedade fortemente, e essas mudanças, além dos impactos causados por ela, são evidenciadas ao redor do mundo. No Brasil não poderia ser diferente, a seguir destacamos, de maneira detalhada, como o EaD se desenvolveu no país.

2.3.2- O EaD e sua evolução temporal no Brasil

Assim como ressaltamos no início do capítulo, o EaD no Brasil é marcado por fases. É na fase intermediária, marcada pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, que temos o marco principal do EaD no país, a criação da Rádio Sociedade do Rio

de Janeiro (SARAIVA, 1996). A rádio, fundada em 1923, tinha como principal função viabilizar a educação popular, utilizando o moderno sistema de radiodifusão (LOPES; FARIA, 2013). A iniciativa teve pleno êxito, funcionando inicialmente em uma escola superior. Posteriormente foram implementadas exigências de difícil cumprimento, obrigando os instituidores a doar a emissora, que não tinha fins comerciais, para o então Ministério da Educação e da Saúde, em 1936 (LOPES; FARIA, 2013).

Nos anos seguintes são criados diversos institutos e organizações com variadas experiências em EaD, obtendo relativo sucesso (LOPES; FARIA, 2013), por exemplo, a criação do Instituto Rádio Técnico Monitor em 1939. Em 1941 é criado o Instituto Universal Brasileiro, considerado um vanguardista do EaD no Brasil (LOPES; FARIA, 2013). Outra organização presente na vanguarda do EaD no país é a Universidade do Ar (Unar), criada em 1946.

A Unar foi uma importante organização criada pelo Senac, que expandiu as fronteiras do EaD utilizando o rádio (LOPES; FARIA, 2013). Para os autores, o uso dessa tecnologia possibilitou o acesso aos cursos a uma parcela muito mais expressiva da população, considerando o potencial de difusão do rádio. População que frequentemente situava-se em regiões geograficamente distantes e que, por vezes, não sabiam ler, passou a ter acesso ao ensino (LOPES; FARIA, 2013).

Segundo Lopes e Faria (2013), a Unar fornecia aulas com temas e assuntos do interesse público, tornando-se assim um atrativo para a população. Foi estabelecida uma rede de emissoras responsáveis pela realização dos cursos, como a Rádio Tupi e a Rádio Difusora de Ondas Curtas. Contando com transmissões ao vivo, existia a presença de professores nas rádios sede, buscando orientar os alunos na execução das lições (LOPES; FARIA, 2013).

Surgiu em 1956, na Diocese de Natal, um movimento de grande destaque no EaD no Brasil, o Movimento de Educação de Base (MEB) (PRETI, 2002). Tratava-se de uma iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo objetivo era a alfabetização de jovens e adultos de classe baixa. O programa foi extinto, em 1964, pelo Golpe Militar (PRETI, 2002).

A partir de 1960 surgem os primeiros registros do uso da televisão para o EaD no Brasil. Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações afirmava que deveria haver transmissões de programas educativos em emissoras de rádio e televisão (ALVES, J. R. M., 2009). Em 1965, é criada a Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que posteriormente é responsável por criar o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), em 1972, e que era responsável por administrar e apoiar a teleducação no Brasil (LOPES; FARIA, 2013). Tempos depois esse mesmo órgão foi substituído pela Secretária de Aplicação

Tecnológica (Seat), extinta algum tempo após sua criação. Nesse mesmo período é criada a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, renomeada para Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (Funtevê), em 1981 (LOPES; FARIA, 2013).

Em 1964, é criada uma rede de TVs educativas e três anos depois, em 1967, é criada a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura), visando divulgar por meio do rádio e da televisão atividades educativas e culturais (PRETI, 2002). Ainda segundo Preti (2002), em 1969, a TV Educativa teve início no Ceará, desenvolvendo programas que buscavam atender alunos de 5ª e 6ª séries em regiões onde essas séries ainda não existiam. Em 1970, foi criado o Projeto Minerva, pelo então governo militar, com objetivo de promover cursos de primeiro e segundo grau, disseminados pelo rádio, e buscando resolver de forma rápida os problemas de desenvolvimento político, social e econômico (GUAREZI; MATOS, 2009).

Segundo Guarezi e Matos (2009), houve nesse mesmo período o desenvolvimento do Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci), um projeto que constituiu a primeira experiência utilizando tecnologia de televisão via satélite com objetivos educacionais, mas que logo foi abandonado. Em 1977, foi criado pelo MEC um grupo que estudava a implantação no Brasil de uma universidade aberta e a distância, semelhante a Open University do Reino Unido, mas o projeto não foi bem recebido pela comunidade acadêmica (LOPES; FARIA, 2013). Nessa mesma década dois projetos merecem destaque, sendo eles, o projeto João da Silva e o Conquista para o ensino de primeiro grau, pioneiros pelo seu formato de telenovela.

Preti (2002), destaca projetos relacionados à formação de professores, como o Programa Logos que, entre 1977 e 1991, contemplou cerca de 50 mil professores, atuando em 17 estados e qualificando cerca de 35 mil educadores. O autor ainda cita o Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância (Posgrad), implementado, de maneira experimental, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 1979 e 1983. O programa não teve continuidade, sendo cancelado, para o autor, sem razões plausíveis (PRETI, 2002).

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho (TV Globo) criou o Telecurso 2º Grau, conhecido atualmente como Telecurso 2000. No Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead), da Universidade de Brasília (Unb), em 1979, começam a ser ofertados cursos de educação continuada (LOPES; FARIA, 2013). Em 1990, surge o programa Um Salto Para o Futuro, após colaboração conjunta entre o MEC e a Fundação Roquette Pinto. O programa tinha como objetivo qualificar professores do ensino fundamental e utilizou recursos da televisão, apresentando conteúdo ao vivo e fornece também material impresso (LOPES; FARIA, 2013). Em 1995, esse mesmo programa foi aperfeiçoado pelo MEC, resultando na criação do Projeto

TV Escola, buscando a valorização e o aperfeiçoamento dos professores da rede pública de ensino.

Após a criação do Funtevê, em 1981, inúmeros programas educativos foram colocados no ar, contando com apoio de diversas rádios, programas de TV e do Sistema Nacional de Radiodifusão, que se encontrava fortalecido (LOPES; FARIA, 2013). No mesmo período são apresentados projetos de EaD por parte da iniciativa privada, em paralelo com iniciativas dos estados e do Governo Federal. No final da década de 1990, o EaD sofreu um grande retrocesso, pois nesse período as emissoras foram isentadas de sua obrigação em transmitir programas educativos, afetando a educação de maneira geral (ALVES, J. R. M., 2009).

Como consequência da reformulação no Sistema Nacional de Radiodifusão, em 1994, a TVE-RJ se tornou responsável por administrar as ações relacionadas ao EaD, não obtendo resultados concretos com o passar do tempo (ALVES, J. R. M., 2009). O surgimento de grandes organizações, capazes de influenciar de maneira decisiva o EaD, caracteriza o início da fase moderna do EaD no Brasil.

Alves, J. R. M. (2009), cita dentre essas organizações a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), que surgiu em 1971 e tinha como missão impulsionar o desenvolvimento de tecnologias educacionais. Merece igual destaque a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), criada em 1995 para dar suporte ao EaD no país. A Abed tem como foco o desenvolvimento de uma educação aberta, flexível e a distância, sendo uma sociedade científica sem fins lucrativos (LOPES; FARIA, 2013). A associação foi criada por um grupo de educadores, que tinham interesse em tecnologias de aprendizagem e EaD, com a missão de possibilitar o desenvolvimento de métodos e técnicas que incentivem o EaD e facilitem o acesso de todos à educação (LOPES; FARIA, 2013).

O EaD no Brasil carrega marcas de sucesso e estagnações, em grande parte por culpa da ausência de políticas públicas adequadas (ALVES, J. R. M., 2009). Dentre essas marcas de sucesso citamos a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que em 1995, passa a ser referência, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), ofertando o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, para professores da rede pública, e o Curso de Formação de Orientadores Acadêmicos em EaD. O Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica se tornou um marco no EaD, sendo o primeiro curso de graduação da modalidade ofertado no Brasil (MARTINS, 2005).

Em 1990, o EaD assume um papel no centro das políticas educacionais e inicia sua afirmação no Brasil. Em 1996, após aprovação da LDBEN, o EaD se torna uma modalidade

plenamente integrada ao sistema de ensino brasileiro, viabilizando sua utilização em todos os níveis da educação (LOPES; FARIA, 2013).

2.3.3 O EaD e sua relação com os meios de produção

Compreender o EaD através da perspectiva histórica faz-se essencial, pois seu surgimento e as fases pelas quais se deu sua trajetória, até o momento atual, estão ligados a mudanças nos sistemas produtivos (LOPES; FARIA, 2013). Para Peters (2009) é possível dividir a história do EaD em quatro grandes períodos significativos. Essa trajetória, para Peters (2009), começa com as epístolas de São Paulo (10-76 d.C.), que tinham por finalidade levar através de cartas, tecnologia de comunicação disponível na época, a maneira de viver como um cristão. Martins (2005), em concordância com Peters, afirma que iniciativas de intercambiar informações entre pessoas ou cidades geograficamente distantes é notado desde a antiguidade, estando presente tanto na Grécia como em Roma.

Contudo, segundo Lopes e Faria (2013), é no século XIX, mais precisamente na Europa, que o ensino através de correspondências se caracteriza como a primeira geração da EaD no mundo. Peters (2009) afirma que nos locais onde a industrialização modificou condições sociais, tecnológicas e profissionais, essa prática de EaD foi difundida. O autor ressalta que os empresários da época “perceberam que poderiam lucrar com a produção e a distribuição em massa de material para estudo utilizando tecnologias como os correios e as ferrovias” (PETERS, 2009, p. 30). O autor afirma que:

“No ensino a distância não se visava - como acontece geralmente no ensino público - buscar recursos financeiros a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas sim se queria que as pessoas estudassem algo para que a instituição que oferecia ensino pudesse ganhar dinheiro - portanto, ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários.” (PETERS, 2006, p.20)

Para Lopes e Faria (2013) fica evidente que existe uma relação direta entre a mudança no modo de produção e as necessidades que surgem no campo educacional. O modo de produção predominante nesse primeiro período do EaD era o Fordismo², que para Harvey

² O Fordismo é um sistema de gestão e produção elaborado pelo norte-americano Henry Ford em 1913. É uma forma de racionalização da produção capitalista por meio de uma organização do trabalho, buscando uma produção em massa baseada na intensificação, economicidade e produtividade para um mercado consumidor universal (SANTOS, 2011).

(1996) é um modelo industrial baseado na produção de massa para mercados de massa, tendo baixa inovação, baixa variabilidade e baixa organização de trabalho. Como nessa primeira fase o EaD buscava atender às necessidades desta organização produtiva, são assim adotados os princípios da produção e consumo em massa. Peters (2006) afirma que:

“onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de uma única pessoa, foi estabelecida a divisão do trabalho, colocando por exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição ao ensino, bem como a correção dos trabalhos nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes, em lugares diferentes.” (PETERS, 2006, p.200)

Em seus estudos, Lopes e Faria (2013, p. 30), afirmam que “(...) o ensino tornou-se um produto que podia ser modificado e otimizado, podendo ser vendido como mercadoria produzida industrialmente”.

Um segundo período da história do EaD é marcado pela presença da teoria do capital humano³, que enfatiza a necessidade de investir em educação para viabilizar um maior desenvolvimento econômico (LOPES; FARIA, 2013). Essa teoria buscava explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano, existindo uma concepção de que, quando qualificado pela educação, o trabalho humano era um dos mais importantes fatores de aumento da produtividade (MINTO, 2001). O segundo período da história do EaD coincide com o momento em que a humanidade passou por suas duas grandes guerras mundiais. Nesse período o modelo de economia Keynesiana⁴ dominava, com apoio da política do Estado de bem-estar (LOPES; FARIA, 2013). A educação, neste período, tinha como função preparar o cidadão para atuar em um mercado em expansão (SAVIANI, 2010).

Em 1970 um novo período marca a história do EaD. É o início da utilização de dois meios de comunicação de massa, o rádio e a televisão. Suplementando os materiais impressos existentes, esse novo modo de comunicação chega em meio a uma crise das sociedades capitalistas, levando a uma reestruturação dos processos produtivos, iniciando assim a

³ A origem dessa teoria liga-se ao surgimento da disciplina de Economia da Educação nos Estados Unidos, em meados dos anos de 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago, à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Essa disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos (MINTO, 2001).

⁴ O Keynesianismo propõe uma organização político-econômica, na qual o Estado é o agente indispensável de controle da economia para proporcionar uma situação de pleno emprego. (LOPES; FARIA, 2013)

substituição do Fordismo pelo Toyotismo⁵ (LOPES; FARIA, 2013). Essa reestruturação afeta a educação, Peters (2009) ressalta que nos anos 1970, 1980 e 1990 o EaD auxiliou universidades em países industrializados, e naqueles que estavam em desenvolvimento, a canalizar um número significativo de alunos para a educação superior, fazendo com que as pessoas passem a desenvolver novas formas de conciliar estudo e trabalho (PETERS, 2009).

Com o surgimento da internet, “um sistema aparentemente mágico que permitia o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.46), uma educação com base na *web* começa a dar seus primeiros passos, possibilitando uma evolução de tecnologias que visam oferecer ambientes educacionais *on-line*.

A partir de 1990 o uso crescente desses ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) marca o início do quarto período da história do EaD no mundo. Peters (2009, p.41) afirma que “os sistemas educacionais, pressionados por uma variedade de forças sociais, econômicas e tecnológicas, estão se modificando de forma rápida e dramática”. O autor completa enfatizando que em virtude de tais mudanças, a importância do EaD está crescendo novamente (PETERS, 2009).

Porém, Saviani (2010) ressalta que esta importância assume um novo significado. Se antes a educação era pautada em demandas coletivas, como crescimento econômico e riqueza social, pós crise da década de 70 a teoria do capital humano assume um novo sentido. Não se trata mais de intervenções do estado para uma capacitação de mão de obra, mas o indivíduo que se torna responsável por definir os conhecimentos que vão mantê-lo competitivo no mercado de trabalho (LOPES; FARIA, 2013). Na década de 1990 “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2010, p. 430).

Lopes e Faria (2013) afirmam que este investimento não significa garantia plena de emprego, apenas viabiliza condições de disputar uma vaga no mercado de trabalho. É neste contexto que surgem os discursos com ênfase na educação continuada. Documentos oficiais de órgãos internacionais, como, por exemplo, Banco Mundial, Unesco e Cepal incentivam e favorecem a iniciativa privada no oferecimento desta formação (LOPES; FARIA, 2013). As

⁵ Trata-se de um modo de organização da produção capitalista que tem origem no Japão. É caracterizado pelo *just in time*, ou seja, a produção de um bem exatamente no momento em que ele é demandado. Foi desenvolvido nas fábricas da montadora de automóveis Toyota, após a segunda guerra mundial, e tinha como elemento principal a flexibilização da produção. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava essa produção, no toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques e buscando qualidade total (PINTO, 2010)

decisões tomadas sobre educação exaltam uma adesão a modelos econômicos que tem seus alicerces com base na exclusão, o pós-fordismo e pós-keynesianismo⁶. Organismos que apresentam um discurso de inclusão, mas que na prática apoiam o agravamento das desigualdades impostas por um sistema capitalista (LOPES; FARIA, 2013).

2.4- Ensino a Distância no Brasil: as políticas públicas e suas influências na educação

A história do EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos de acordo com Alves, J. R. M. (2009). O momento inicial é marcado pelas Escolas Internacionais (1904) e pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923). Em um momento intermediário se destaca a criação do Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro. O último momento, denominado como “moderno”, tem influência da Associação Brasileira de Teleeducação (ABT), do Instituto de Pesquisas em Administração da Educação (Ipaee) e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Alves, J. R. M. (2009), amparado por estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), afirma que, no final do século XIX, pouco antes de 1900, existiam anúncios em circulação nos jornais no Rio de Janeiro ofertando cursos profissionalizantes por correspondência. Segundo o autor, eram cursos de datilografia oferecidos por professores particulares. Alves, J. R. M. (2009), define como marco de referência oficial do início do EaD no Brasil a chegada das escolas internacionais em 1904, estruturada como a filial de uma organização norte-americana. A instituição ofertava cursos por correspondência destinados a pessoas que buscavam empregos, geralmente no setor de comércio e serviços.

Porém, Lopes e Faria (2013), apesar das considerações de Alves, J. R. M. (2009), afirmam que a maioria dos autores apontam que as primeiras manifestações do EaD no Brasil datam de 1923, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquette-Pinto. Sendo coordenada por um grupo da Academia Brasileira de Letras, eram transmitidos programas de radiotelegrafia, literatura, línguas, entre outros (GUAREZI; MATOS, 2009).

A segunda década do século XX no Brasil é marcada por fatores históricos relevantes. Nessa década surgem a fundação do Partido Comunista (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927) (LOPES; FARIA, 2013).

⁶ *Post-Keynesian Economics is a school of economic thought which builds upon John Maynard Keynes's and Michal Kalecki's argument that effective demand is the key determinant of economic performance (Post-Keynesian Economics Society, 2022).*

Segundo Lopes e Faria (2013), tratando-se de educação, esse período foi marcado por diversas reformas estaduais, como as de Lourenço Filho, em 1923 no Ceará, a de Anísio Teixeira, em 1925 na Bahia, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em 1927 em Minas Gerais, a de Fernando de Azevedo, em 1928 no Distrito Federal (na época Rio de Janeiro) e a de Carneiro Leão, em 1928 no Pernambuco.

Nesse mesmo período o modelo de pensamento Escolanovista⁷ começa a se firmar como proposta pedagógica, propiciando as condições necessárias ao movimento tido como renovador que “desemboca no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932” (LOPES; FARIA, 2013, p.53). Segundo Saviani (2010), no campo da educação, duas forças iniciam um papel relativamente importante na sustentação do Estado de Compromisso, sendo de um lado o movimento renovador e do outro a Igreja Católica. De maneira diferente, ambos concorrem para realizar o projeto da burguesia industrial.

É tendo como guia esse projeto que o Brasil adere ao modelo de substituição de importações, instalando indústrias de bens não duráveis, até 1950, e de consumo duráveis até o final dessa mesma década (LOPES; FARIA, 2013). A instauração do Estado Novo, em 1937, no governo de Getúlio Vargas, trouxe na carta de São Lourenço o programa econômico que listava os principais pontos da política econômica do regime recém implantado (LOPES; FARIA, 2013). Segundo Greco (2003) o Governo Getúlio Vargas utilizou-se, entre 1930 e 1945, de estratégias que visavam elevar o Brasil à categoria de país industrializado, com intuito de propiciar uma estrutura de ensino e condições de suporte ao processo de industrialização recém iniciado.

Como consequência dessa industrialização, surge a necessidade de se formar profissionalmente os operários, existindo uma implicação direta nos setores governamentais no que se refere a fornecer incentivos à valorização desse tipo de ensino (GRECO, 2003). Ainda segundo o autor, as consequências da segunda guerra mundial também foram importantes, pois exigiram a redefinição das políticas de aperfeiçoamento técnico, já que os países europeus dificultaram a importação de mão de obra qualificada e produtos industrializados (GRECO, 2003).

Para Bresser-Pereira (2003), o governo sai de 1930 com uma atitude positiva sobre a industrialização:

⁷ O Escolanovismo vem em contraponto ao que se conhecia como tradicional e buscava a “centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificação da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497).

“Não estamos fazendo a apologia do governo Getúlio Vargas em sua primeira fase, que foi inclusive manchada com uma ditadura declarada, entre 1937 e 1945. É indiscutível, todavia, que a Revolução de 1930 marca uma nova era na história do Brasil, tendo estabelecido as condições políticas necessárias para a Revolução Industrial Brasileira” (BRESSER-PEREIRA, 2003, p.43).

Ainda no decorrer dos anos 1920, segundo Araújo (2004), apresenta-se um cenário de mudanças nas esferas econômicas, políticas, culturais e educacionais. Para o autor foi a década responsável por revelar no meio intelectual manifestações em defesa da vida e em prol da modernização do país (ARAÚJO, 2004).

O Governo Vargas, no ano de 1932, em mensagem dirigida aos chefes regionais, buscava um plano de medidas governamentais que exigiam conhecer profundamente o alcance de toda obra educacional do país (GIL, 2007). Esse plano buscava compreender as falhas, possibilidades e o esforço necessário para implementação, visto as diferenças geográficas e sociais (GIL, 2007).

Pavam e Vidal (2007), escrevem sobre os dados publicados no livro Estatísticas da Instrução, que indicavam, no início do século XX, 74,6% de analfabetos. Teixeira de Freitas, em 1936, descarta o analfabetismo em decorrência a um problema de falta de escolas, atribuindo o mesmo a má qualidade do ensino, concebendo uma crítica ao momento educacional da época, um momento elitista concentrado em poucas e boas escolas (PAVAM; VIDAL, 2007).

Segundo Gil (2007), mesmo a descrição estatística sendo somente um olhar lançado por uma sociedade sobre si mesma, é necessário considerar a forma como esses dados constroem fatos e modos de se pensar. Assim, Pavam e Vidal (2007), apresentaram os dados analisados por Teixeiras de Freitas, em 1932:

“Houve 1.397.638 matriculados no 1º ano primário, e apenas 1.005.749 promovidos [...]. De cada mil crianças da população em idade escolar em 1932, 808 matricularam-se no primeiro ano e 183 começavam seus estudos no lar, fora da escola. No final de 1932, 116 de cada mil alunos interromperam seus estudos no correr do ano, apenas 531 foram frequentes e somente 158 aprovados. Eram 27.839 unidades escolares do primário em 1932 (PAVAM; VIDAL, 2007, p. 35).

Os números apresentados evidenciam dificuldades enfrentadas na época, como a evasão escolar, repetência e o ensino elitista (LOPES; FARIA, 2013). Segundo Lopes e Faria (2013), para Teixeira de Freitas esses números eram considerados normais, pois se acreditava que, de modo geral, a população brasileira possuía um baixo nível mental. Em decorrência das dificuldades citadas, nasce no campo da educação uma produção resultante do esforço de educadores citados historicamente como líderes na educação (LOPES; FARIA, 2013).

Segundo Lopes e Faria (2013), um total de 26 educadores lançaram em conjunto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A maioria das ideias do manifesto permaneceram, passando a categoria de aspirações comuns a sociedade, defendidas e tratadas como uma revolução pedagógica no Brasil (AZEVEDO, 1958, *apud* LOPES; FARIA, 2013).

Os educadores que assinavam o manifesto buscavam um ensino laico, obrigatório, gratuito, único e nacional, mas a execução dessas metas necessitava do aval do estado e sofria forte resistência do movimento de educadores católicos (PAVAM; VIDAL, 2007). Assim, o movimento buscou viabilizar o projeto por meio da ação de grupos capacitados tecnicamente, transformando a educação em função social e eminentemente pública (XAVIER, 2004).

Os defensores da Escola Nova, diferentemente dos defensores do manifesto, conseguiram este apoio por parte do governo, pois os efeitos higiênicos e moralizantes sobre a população receberam significativa importância do governo (GRECO, 2003). O projeto foi difundido por meio do rádio, e “ultrapassou os limites das escolas para atingir toda população, tornando-se uma estratégia viável e fundamental para consolidar as reformas educacionais pretendidas pelo estado” (GRECO, 2003, p.5).

Pavam e Vidal (2007) citam em seus estudos algumas das políticas educacionais que ocorreram no período, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Secundário, em 1942, e a Reforma Universitária, responsável por estabelecer um padrão nacional no ensino superior. Os autores ainda citam a criação do Sistema de Ensino Profissional, um complexo de serviços de treinamento, agregando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional da Aprendizagem do Comércio (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Sistema S (PAVAM; VIDAL, 2007).

Segundo Veiga (2017), em decorrência do desenvolvimento e industrialismo, o espaço para o analfabetismo e ausência de profissionalização não existia. Assim, surgem órgãos e instituições que buscam elevar a educação, sendo de iniciativa privada ou governamental. Em 1947 ocorreu a Campanha de Educação de Adultos e Analfabetos e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951 (VEIGA, 2017).

Grupos progressistas contribuíram de maneira importante, entre o fim dos anos 50 e o golpe militar de 1964, para efetivação de propostas da pedagogia e educação no Brasil (VEIGA, 2017). Alguns movimentos ligados ao CNBB, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e Movimento de Educação de Base (MEB), são destaque no período. Tais movimentos incluíam, além de combate ao analfabetismo, ações com professores, sindicatos e membros da própria igreja. Em 1964, o MEC coloca sob a coordenação de Paulo Freire o Programa Nacional de Alfabetização, interrompido pelo golpe militar (VEIGA, 2017).

Tratando o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), temos em um primeiro momento a interrupção de ações educacionais e culturais consideradas liberais, dando vez a projetos específicos dos militares (VEIGA, 2017). Um destes projetos é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Veiga (2017) afirma que a propaganda da época, difundida pelo rádio e televisão, tratava o analfabeto como um grupo inferior, sendo necessária sua extinção.

Em 1969, através da Emenda Constitucional de 17/10/1969, foi autorizado o trabalho para crianças a partir dos 12 anos, resultando em elevados índices de evasão estudantil. Uma vez que os alunos eram inseridos precocemente no mercado de trabalho, os mesmos abandonavam os estudos (VEIGA, 2017).

Buscando solucionar essa crise na educação, entre 1972 e 1974 estados como Bahia, Alagoas, Sergipe, Maranhão e Paraíba aplicaram em seu território o Mobral Infanto-Juvenil (VEIGA, 2017). Esse projeto obteve sucesso anteriormente em Porto Alegre, com o Professor Frederico Lamachia. Ressaltamos que tais programas compensatórios são o resultado da precarização do ensino durante a ditadura militar. Consequência de baixos salários, atrasos em pagamentos, falta de formação adequada e ausência de incentivos (VEIGA, 2017).

A insatisfação por parte dos professores propiciou uma organização da categoria no final dos anos 1970, incentivando movimentos grevistas e reunindo os profissionais. Como na criação da União dos Trabalhadores do Ensino, em Minas Gerais no ano de 1979 (VEIGA, 2017). A partir dos anos 80 diversos grupos com enfoque na educação são criados, discutindo a relação entre educação e trabalho. Assim, movimentos sociais foram criados iniciando o debate sobre a negação dos saberes da criança e levando a outro local o debate sobre o fracasso do aluno, tratando também o fracasso escolar (VEIGA, 2017).

Em 1998 a nova constituição promoveu mudanças na educação, como a vinculação orçamentária, artigo 212, e o Plano Nacional de Educação, artigo 214 (VEIGA, 2017). Houve também, em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante os direitos da criança e do adolescente, dentre eles, a educação.

Entre 1995 e 2003, gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram definidas diretrizes curriculares nacionais, ampliação da escolarização entre 7 e 14 anos e expansão de matrículas na rede pública para pessoas com necessidades especiais (VEIGA, 2017). Para o ingresso no ensino superior foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Houve uma ampliação na quantidade de vagas ofertadas no ensino superior, porém com nítido favorecimento a rede privada (VEIGA, 2017).

Entre 2003 e 2011, governo do presidente Lula da Silva, obteve-se um avanço quanto a programas inclusivos da educação (VEIGA, 2017). Em 2006 a emenda constitucional de

número 53 apontou diretrizes para educação infantil. Foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), tratando questões orçamentárias para desenvolvimento e remuneração de professores. Em 2009 foi instituída, através da emenda número 59, a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (VEIGA, 2017).

A criação, em 2004, do Programa Universidade para Todos (Prouni) e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), em 2017, são também marcos da gestão de Lula (VEIGA, 2017).

Entre 2011 e 2016, mandato de Dilma Rousseff, interrompido por golpe parlamentar, destaca-se a continuidade e manutenção de programas criados em governos anteriores. É criado o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como meta a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação ao longo de 10 anos (VEIGA, 2017). Também são concebidos em 2011 o Programa Nacional de Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) e o programa Ciências Sem Fronteiras.

Após aprovação da PEC 55/2016, pelo então presidente Michel Temer, o ensino no Brasil se viu em uma situação delicada. A emenda estabelece, por um prazo de 20 anos, o congelamento dos gastos públicos, levando ao fim da vinculação orçamentária da educação a receita (VEIGA, 2017).

2.5 Legislação

No Brasil as políticas educacionais foram construídas ao longo do tempo, mesmo que algumas de maneira tardia. Para o EaD, a base legal encontra-se na legislação da educação a distância no Brasil, possuindo importantes conquistas para a modalidade (LOPES; FARIA, 2013).

A partir da aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - BRASIL, 1996), o EaD se tornou uma modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino brasileiro. A aprovação dessa lei se tornou um marco definitivo para o EaD, legitimando plenamente a modalidade e retirando concepções de inferioridade. A legislação ainda possibilitou a inserção oficial da modalidade no sistema de ensino brasileiro e para Lopes e Farias (2013), esta legislação concretizou um esforço em evidenciar a relevância social do EaD diante do crescimento no país.

Em 2005 o Decreto nº 5.622 regulamenta o art. 80 da LDBEN. Em seu Art. 1º, define:

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.

Parágrafo 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;

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005)

No art. 2º dispõe sobre os níveis e modalidades desde a educação básica aos níveis mais diversos:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; b) tecnológicos, de nível superior;

V - Educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e) de doutorado. (BRASIL, 2005)

Os demais artigos presentes no decreto abordam questões referentes à criação, organização, oferta e desenvolvimento dos cursos e programas a distância. Ainda são abordados quesitos, como avaliação do desempenho dos estudantes, com fins de promoção, conclusão de curso, obtenção de certificados e diplomas, dentre outros assuntos (LOPES; FARIA, 2013).

Lopes e Faria citam que antes de se aprovar a LDBEN/1996, o EaD constava na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, junto ao item que referenciava o ensino supletivo. No Parágrafo 2º, o art. 25 dispõe, "[...] Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (BRASIL, 1971). Por serem caracterizados como experimentais e em condições precárias de funcionamento, os programas relativos ao EaD recebiam pareceres de conselhos federais e estaduais (NETO, 2003).

Niskier (2009), ressalta os avanços proporcionados pela LDBEN/1996, citando em especial o trecho a partir do art. 5º, em que o próprio estado se coloca como responsável pela decisão na busca por alternativas à educação, "[...] Para garantir o cumprimento da

obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (BRASIL, 1996).

Sobre esses avanços a partir da LDBEN/1996, ressaltamos Alves, J. R. M., (2009, p.11), que diz:

“Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve grandes virtudes e admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas universidades corporativas e outros grupos educativos.”

Para Gomes (2009), a legislação referente ao EaD no Brasil existe somente a partir da criação da LDBEN, em que seu art. 80 estabelece a modalidade com abertura e regimes especiais. Gomes (2009), traz essa afirmação pois para o mesmo foi somente após a LDBEN que foi incluso o credenciamento de instituições pela União, normas para produção, controle e avaliação dos programas de ensino, além da atribuição de responsabilidade aos respectivos programas. O autor também cita o tratamento que começa a ser diferenciado, a redução dos custos para concessão de canais de rádio e televisão e reserva do tempo mínimo pelos canais comerciais.

Gomes (2009) comenta sobre o Decreto nº 2.494/1998, enaltecendo a cautela existente em sua regulamentação. O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, determina:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
Parágrafo Único - Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. (BRASIL, 1998)

Segundo Gomes (2009), o Decreto nº 2.494/1998 deixa em suspenso um dos parágrafos do art. 80 da LDBEN/1996, especificamente o que se refere ao tratamento diferenciado para o EaD e sobre mestrado e doutorado. Existe uma equiparação entre a educação presencial e a distância, onde o desempenho dos alunos é condicionado à realização de exames presenciais (GOMES, 2009). Porém, o Decreto nº 2.494/1998 foi revogado em 19 de novembro de 2005, pelo art. 37 do Decreto nº 5.622, citado anteriormente.

Em suas reflexões Gomes (2009), aponta algumas preocupações e desconfianças com relação ao EaD, pois ainda que o mesmo avance, se fazem necessárias regras e documentos para os mais diversos processos. O autor expõe que “talvez fosse melhor afirmar que a EaD é,

antes de tudo, educação e, ressalvadas as suas peculiaridades, a ela se aplicam as exigências da educação presencial” (GOMES, 2009, p.23).

Surge, posteriormente ao Decreto nº 5.622/2005, um novo marco do EaD no Brasil, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tratando o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Decreto possibilita a criação da UAB, e aponta seus objetivos no art. 1º:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Alves, J. R. M., (2009) afirma que a UAB não se caracteriza como uma instituição aberta, não adotando, para o autor, princípios característicos desse tipo de sistema, e sim de como um consórcio entre instituições públicas. O termo aberta refere-se a universidade no sentido social, sem juízo de classe e como visão pedagógica, e sobre a conotação aberta se trata de seus cursos estarem abertos ao interesse de todos, através do rádio e da televisão (G. M., ALVES, 2009).

Com objetivos voltados a cursos de licenciatura, formação inicial de professores, capacitação de gestores, dirigentes e trabalhadores em educação básica, a UAB resulta da colaboração entre União e federação por instituições públicas de ensino superior, ofertando ainda cursos superiores e um sistema vasto de EaD (GOMES, 2009).

A obrigatoriedade de se realizar avaliações em momentos presenciais foi instituída pelo Decreto nº 5.622, de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDBEN nº 9.394/1996 e que revogou o Decreto nº 2.494/1998 e o Decreto 2.561/1998 (LOPES; FARIA, 2013). Outro momento importante na legislação do EaD foi a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, responsável por permitir às instituições de ensino superior a oferta de disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial, com restrição de que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso (LOPES; FARIA, 2013).

Após a aprovação da LDBEN em 1996, foi significativo o aumento no número de instituições credenciadas para oferta de cursos EaD, existindo predominância de organizações privadas. Essa ampliação, proporcionada pela legislação que favoreceu a oferta de cursos, principalmente licenciaturas, trouxe o EaD à posição de política de Estado, tendo continuidade nos governos subsequentes a LDBEN/1996 (LOPES; FARIA, 2013).

Essa continuidade amparada por novos governos e pelas legislações que se seguiram, somadas a um crescimento considerável nos números da modalidade, propiciaram o surgimento de novos levantamentos estatísticos, buscando compreender a realidade do EaD no Brasil. A seguir, apresentamos alguns destes levantamentos.

2.6 Dados sobre o Ensino no Brasil

Amparado por legislações e investimentos no setor, o EaD no Brasil vem em uma crescente exponencial, conforme dados do Censo EAD.BR divulgados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Com base em números fornecidos pelo Censo Superior da Educação⁸ e Censo EAD.BR⁹, apresentamos neste tópico, gráficos que demonstram características importantes do ensino no Brasil, com determinada ênfase ao EaD.

Em 2019, conforme ilustrado pela Tabela 1, um total de 2.608 Instituições de Ensino Superior (IES) participaram do Censo da Educação Superior. Deste total de IES, 11,6% são instituições públicas e 88,4% instituições privadas. Dentre as IES públicas, 5,1% são estaduais, 4,2% federais e 2,3% municipais. Em um primeiro momento os dados evidenciam o interesse da iniciativa privada na educação superior, sendo a principal detentora de Instituições de Ensino.

TABELA 1
Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2019

Categoria administrativa	Total geral	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.608	198	294	2.076	40
Pública	302	108	11	143	40
Federal	110	63	1	6	40
Estadual	132	40	1	91	n.a.
Municipal	60	5	9	46	n.a.
Privada	2.306	90	283	1.933	n.a.

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

A Tabela 2 aponta um total de 40.427 cursos de graduação, separando os mesmos por modalidade de ensino. Destes, 35.898 cursos (88,8%) são presenciais e 4.529 (11,2%) são cursos a distância. Subdividindo novamente, 60,4% dos cursos são bacharelados, 18,9% são licenciaturas e 20,8% representam cursos tecnológicos.

⁸ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf

⁹ Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf

TABELA 2

**Número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico
– Brasil – 2019**

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	40.427	35.898	4.529
Bacharelado	24.402	23.083	1.319
Licenciatura	7.625	6.391	1.234
Tecnológico	8.400	6.424	1.976

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

A tabela 3 demonstra que dentre os 40.427 cursos de graduação vinculados a IES, 40,6% estão ligados a universidades, 23,9% a centros universitários, 31,2% a faculdades e 4,3% a IFs e Cefets. Na Tabela 3, é possível observar ainda que 26,5% são instituições públicas e 73,5% dos cursos estão ligados a instituições privadas.

TABELA 3

**Número de cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica
– Brasil – 2019**

Categoria administrativa	Total geral	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	40.427	16.427	9.680	12.602	1.718
Pública	10.714	8.260	148	588	1.718
Federal	6.669	4.928	1	22	1.718
Estadual	3.442	3.121	13	308	n.a.
Municipal	603	211	134	258	n.a.
Privada	29.713	8.167	9.532	12.014	n.a.

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Segundo o Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021), foram ofertadas um total de 16.425.302 vagas de graduação no ano base da pesquisa, sendo 5,1% dessas vagas ofertadas em IES públicas e 94,9% em instituições privadas. Do total de vagas contabilizadas pela pesquisa, 10.395.600 (63,3%) são vagas ofertadas na modalidade a distância, número

extremamente importante para a categoria, mas que deve ser tratado com cautela. Essa superioridade numérica na modalidade evidencia o crescimento da mesma, porém pode, também, denunciar uma oferta exacerbada em busca de lucro por parte da IES particulares.

As vagas ofertadas de maneira presencial correspondem a 36,7% do total, sendo ofertadas majoritariamente na categoria pública, o que representa 87,6% das vagas.

TABELA 4

Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil – 2019

Categoria administrativa	Modalidade de ensino	Total	Vagas novas	Vagas remanescentes	Vagas programas especiais
Total	Total geral	16.425.302	11.766.371	4.557.800	101.131
	Presencial	6.029.702	3.960.531	2.055.863	13.308
	A distância	10.395.600	7.805.840	2.501.937	87.823
Pública	Total pública	837.809	620.032	212.626	5.151
	Presencial	734.225	548.625	180.449	5.151
	A distância	103.584	71.407	32.177	0
Privada	Total privada	15.587.493	11.146.339	4.345.174	95.980
	Presencial	5.295.477	3.411.906	1.875.414	8.157
	A distância	10.292.016	7.734.433	2.469.760	87.823

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

A tabela 5 demonstra que o número de alunos ingressantes na graduação em 2019 representa um total de 3.633.320 vínculos acadêmicos, sendo distribuídos entre 56,8% no bacharelado, 22,6% tecnológico e 20,1% licenciatura. Dentre esses 3.633.320 de alunos que iniciaram um vínculo com alguma IES, 56,2% ingressaram em algum curso presencial, enquanto 43,8% escolheram o EaD.

TABELA 5

**Número de ingressantes de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino
- Brasil - 2019**

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	3.633.320	2.041.136	1.592.184
Bacharelado	2.062.155	1.506.795	555.360
Licenciatura	731.682	245.752	485.930
Tecnológico	820.711	269.817	550.894
Não aplicável	18.772	18.772	-

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Os gráficos 1 e 2 demonstram que o bacharelado representa 78,4% das matrículas do ensino presencial, enquanto no EaD a maioria das matrículas encontra-se nas licenciaturas, representando um total de 36,7%. A preocupação que permeia esse número baseia-se na licenciatura ser tratada como solução rápida para aqueles que buscam uma formação, tornando-se assim um cliente em potencial para IES baseadas em uma lógica capitalista.

No EaD o bacharelado fica em segundo em relação ao número de matrículas, apresentando 34,3% do total, enquanto no ensino presencial essa posição é ocupada pelas licenciaturas, com 12,8% do total de matrículas. O grau tecnológico ocupa o terceiro lugar em ambas as modalidades, apresentando 8,3% das matrículas presenciais e 29% das matrículas a distância.

Com base no Gráfico 1 é possível notar o equilíbrio entre os graus acadêmicos no EaD, diferentemente do exibido no Gráfico 2, responsável por ilustrar o ensino presencial, onde o Bacharelado predomina no número de matrículas.

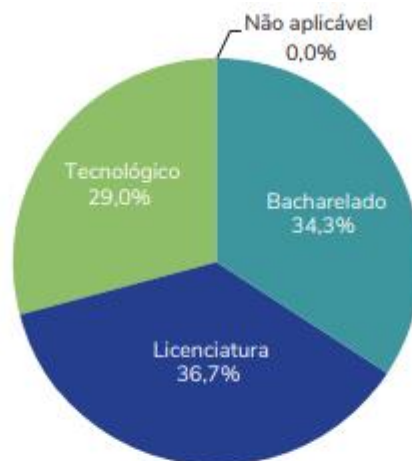


GRÁFICO 1

Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade a distância, conforme os graus acadêmicos – Brasil – 2019

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

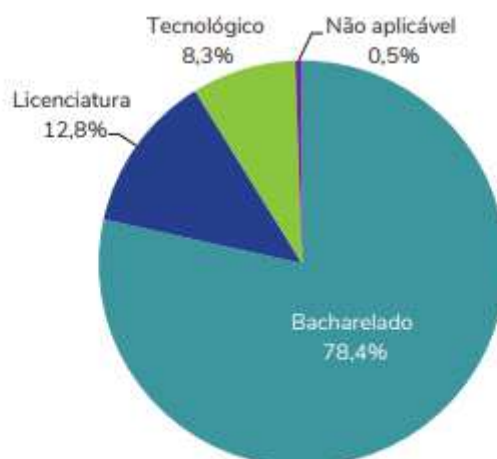


GRÁFICO 2

Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade presencial, conforme os graus acadêmicos – Brasil – 2019

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Tratando-se dos concluintes, os dados informados pelo Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021), revelam um total de 1.250.076 pessoas que finalizaram a graduação. As IES públicas representam 20,1% do total de conclusão, enquanto as IES privadas foram responsáveis por 79,9% dos concluintes.

TABELA 6

Número de concluintes de graduação por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2019

Organização acadêmica	Total	Categoria administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Total	1.250.076	251.374	149.673	87.006	14.695	998.702
Universidade	650.158	210.381	130.185	73.949	6.247	439.777
Centro universitário	331.673	3.551	460	103	2.988	328.122
Faculdade	249.582	18.779	365	12.954	5.460	230.803
IF e Cefet	18.663	18.663	18.663	n.a.	n.a.	n.a.

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Diferentemente do ensino presencial, o EaD tem a maior porcentagem de concluintes na licenciatura, com 42,2%, seguido do grau tecnológico, tendo 36,5%, e do bacharelado, com 21,3% (gráfico 3).

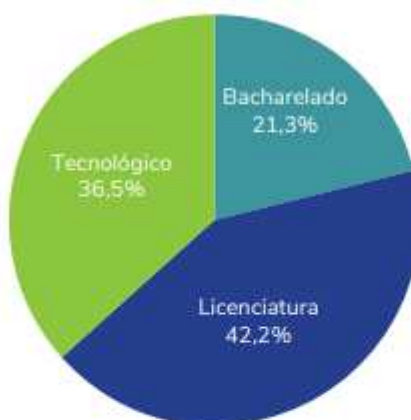


GRÁFICO 3

Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino a distância, por grau acadêmico – Brasil – 2019

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Na graduação presencial o percentual total de concluintes é distribuído entre 75,5% no bacharelado, 12,9% na licenciatura e 11,6% no grau tecnológico.

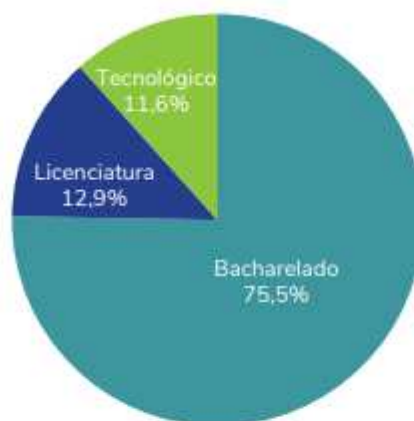


GRÁFICO 4

Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino presencial, por grau acadêmico – Brasil – 2019

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

O Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021), traz em sua publicação dados referentes ao perfil dos ingressantes nos cursos de graduação. Esses dados revelam, por exemplo, estáticas envolvendo a idade dos ingressantes, evidenciando, através da moda, que aqueles que ingressam no ensino presencial tem frequentemente a idade de 19 anos. Tratando-se de cursos a distância, a moda aponta uma frequência superior, correspondente a 20 anos (tabela 7). Com relação à mediana e a média, os números do EaD estão consideravelmente acima, notando-se uma diferença de 9 anos na mediana. A média evidencia cerca de 7 anos de diferença, revelando que a busca pelo EaD tende a um perfil diferente. Provavelmente existe a necessidade de uma alternativa de estudo adaptável à rotina, uma vez que pessoas nessa faixa etária, 31,1 anos, normalmente já estão inseridas no mercado de trabalho.

TABELA 7

Medidas estatísticas descritivas para as idades dos ingressantes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2019

Modalidade de ensino	Idade ¹ do Ingressante						Frequência modal ²
	1º quartil	Mediana	3º quartil	Média	Desvio-padrão	Moda	
Presencial	19	21	27	24,3	7,8	19	350.398
A distância	23	30	37	31,1	9,4	20	73.037

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Ao observar as medidas estatísticas feitas tratando a idade dos concluintes, é possível perceber que a idade é mais avançada na modalidade a distância quando comparada ao ensino presencial. A moda relativa a idade no ensino presencial é de 23 anos, já no ensino a distância a moda é 30 anos, diferença também observada na mediana, que no ensino presencial é 25 anos, enquanto no EaD é de 34 anos.

TABELA 8

Medidas estatísticas descritivas para as idades dos concluintes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2019

Modalidade de ensino	Idade ¹ do concluinte						Frequência modal ²
	1º quartil	Mediana	3º quartil	Média	Desvio-padrão	Moda	
Presencial	23	25	30	27,7	7,2	23	126.688
A distância	27	34	40	34,7	9,2	30	13.207

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

É possível ainda definir características específicas sobre o perfil do ingressante, como, por exemplo, sexo, área geral e grau acadêmico, e realizar comparações entre diferentes modalidades de ensino. Nas duas modalidades de ensino, presencial e a distância, é predominante o ingresso do público feminino, vinculados a cursos de bacharelado em instituições privadas e na área de Negócios, Administração e Direito. Quanto ao tipo de escola em que o ingressante concluiu o ensino médio predomina a escola pública (tabelas 9 e 10).

TABELA 9**Perfil do ingressante dos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2019**

Modalidade de ensino	Atributos	Moda	Frequência modal ¹	Frequência total
Presencial	Sexo	Feminino	1.125.522	2.041.136
	Grau acadêmico	Bacharelado	1.506.795	
	Categoria administrativa	Privada	1.514.302	
	Organização acadêmica	Universidade	917.895	
	Área geral	Negócios, Administração e Direito	600.831	
	Cor/raça	Branca	884.696	
	Tipo de escola que concluiu o ensino médio	Pública	1.443.948	

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Nota: 1 – Frequência modal está relacionada ao número de observações da medida estatística descritiva, identificando o atributo com frequência maior na distribuição do aspecto mencionado.

TABELA 10**Perfil do ingressante dos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2019**

Modalidade de ensino	Atributos	Moda	Frequência modal ¹	Frequência total
A distância	Sexo	Feminino	946.405	1.592.184
	Grau acadêmico	Bacharelado	555.360	
	Categoria administrativa	Privada	1.559.725	
	Organização acadêmica	Universidade	878.163	
	Área geral	Negócios, Administração e Direito	626.538	
	Cor/raça	Branca	590.395	
	Tipo de escola que concluiu o ensino médio	Pública	1.347.295	

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Nota: 1 – Frequência modal está relacionada ao número de observações da medida estatística descritiva, identificando o atributo com frequência maior na distribuição do aspecto mencionado.

Os dados referentes ao perfil do concluinte diferem em alguns aspectos dos dados apresentados anteriormente sobre os ingressantes, onde, por exemplo, o grau acadêmico predominante era o bacharelado no perfil do concluinte se torna a licenciatura. Dos 1.250.076 concluintes, 934.037 são da modalidade presencial e o restante, 316.039, são do EaD (tabelas 11 e 12).

TABELA 11

Perfil do concluinte dos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2019

Modalidade de ensino	Atributos	Moda	Frequência modal ¹	Frequência total
Presencial	Sexo	Feminino	551.521	934.037
	Grau acadêmico	Bacharelado	705.399	
	Categoria administrativa	Privada	694.831	
	Organização acadêmica	Universidade	448.120	
	Área geral	Negócios, Administração e Direito	288.161	
	Cor/Raça	Branca	424.144	
	Tipo de escola que concluiu o ensino médio	Pública	609.552	

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

TABELA 12

Perfil do concluinte dos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2019

Modalidade de ensino	Atributos	Moda	Frequência modal ¹	Frequência total
A distância	Sexo	Feminino	200.896	316.039
	Grau acadêmico	Licenciatura	133.483	
	Categoria administrativa	Privada	303.871	
	Organização acadêmica	Universidade	202.038	
	Área geral	Educação	133.489	
	Cor/Raça	Branca	140.238	
	Tipo de escola que concluiu o ensino médio	Pública	254.048	

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021)

Quando comparado a 2018, o número de matrículas na graduação aumentou 1,8% em 2019, representando um total de 8.603.824 matrículas, sendo 75,8% em IES privadas e 24,2% em IES públicas. Desse total apresentado, 6.153.560 matrículas são referentes ao ensino presencial e 2.450.264 ao EaD. A tabela 13 informa a crescente no número de matrículas no EaD entre 2010 e 2019.

TABELA 13

Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e Categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2010-2019

Ano	Grau Acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação					
		A distância					
		Total	Pública			Privada	
Total	Federal		Estadual	Municipal			
2010	Total	930.179	181.602	104.722	76.414	466	748.577
	Bacharelado	268.173	56.040	20.246	35.794	-	212.133
	Licenciatura	426.241	102.984	66.825	35.778	381	323.257
	Tecnológico	235.765	22.578	17.651	4.842	85	213.187
	Não informado	0	-	-	-	-	0
2011	Total	992.927	177.924	105.850	71.152	922	815.003
	Bacharelado	299.408	53.691	21.018	32.673	-	245.717
	Licenciatura	429.549	104.785	68.156	35.913	716	324.764
	Tecnológico	263.970	19.448	16.676	2.566	206	244.522
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2012	Total	1.113.850	181.624	102.211	64.778	14.635	932.226
	Bacharelado	359.663	53.634	19.752	29.364	4.518	306.029
	Licenciatura	449.966	108.820	71.539	35.285	1.996	341.146
	Tecnológico	304.221	19.170	10.920	129	8.121	285.051
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2013	Total	1.153.572	154.553	92.344	46.929	15.280	999.019
	Bacharelado	361.202	42.909	20.687	17.330	4.892	318.293
	Licenciatura	451.193	97.796	65.901	29.532	2.363	353.397
	Tecnológico	341.177	13.848	5.756	67	8.025	327.329
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2014	Total	1.341.842	139.373	96.482	39.181	3.710	1.202.469
	Bacharelado	416.507	32.424	21.195	10.642	587	384.083
	Licenciatura	540.693	100.276	69.797	28.482	1.997	440.417
	Tecnológico	384.642	6.673	5.490	57	1.126	377.969
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2015	Total	1.393.752	128.393	81.463	43.988	2.942	1.265.359
	Bacharelado	436.078	28.779	18.092	9.972	715	407.299
	Licenciatura	565.000	87.962	54.890	31.483	1.589	477.038
	Tecnológico	392.674	11.652	8.481	2.533	638	381.022
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2016	Total	1.494.418	122.601	73.674	45.479	3.448	1.371.817
	Bacharelado	465.790	27.526	17.248	9.399	879	438.264
	Licenciatura	640.327	81.881	48.079	31.753	2.049	558.446
	Tecnológico	388.301	13.194	8.347	4.327	520	375.107
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2017	Total	1.756.982	165.572	101.395	62.250	1.927	1.591.410
	Bacharelado	549.160	38.136	24.050	13.648	438	511.024
	Licenciatura	743.468	110.145	67.552	41.279	1.314	633.323
	Tecnológico	464.354	17.291	9.793	7.323	175	447.063
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2018	Total	2.056.511	172.927	93.075	77.949	1.903	1.883.584
	Bacharelado	670.750	42.711	20.867	21.633	211	628.039
	Licenciatura	816.888	113.738	63.836	48.420	1.482	703.150
	Tecnológico	568.873	16.478	8.372	7.896	210	552.395
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-
2019	Total	2.450.264	157.657	81.189	74.451	2.017	2.292.607
	Bacharelado	840.220	34.725	18.543	15.869	313	805.495
	Licenciatura	899.217	105.738	55.524	48.788	1.426	793.479
	Tecnológico	710.827	17.194	7.122	9.794	278	693.633
	Não aplicável	-	-	-	-	-	-

Esses gráficos evidenciam o crescimento da busca pelo Ensino a Distância. Tal expansão se dá em meio a uma sociedade predominantemente capitalista, por isso devemos tratar com cautela esse fenômeno. Compreender as principais características desta modalidade de ensino, nos ajuda a entender o mesmo. Analisar os dados de maneira crítica também se faz necessário, evitando falsas sensações de inclusão e equidade, não significando que ambas não existam no EaD.

2.7 Considerações Finais

No presente trabalho abordamos, de maneira resumida, a trajetória do Ensino a Distância ao longo do tempo. Apresentamos considerações e definições de grande importância para modalidade, uma vez que elas representam o entendimento e a contribuição de autores do EaD.

Dentre tais contribuições ressaltamos aquelas que se fizeram base para o trabalho, como Preti (1996, *apud* LUZZI 2007, p.103):

“A Educação a Distância (...) não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e comprometida com as mudanças sociais.”

O conceito abordado por Preti (1996, *apud* LUZZI, 2007) é fundamental na construção do presente trabalho, considerando que o mesmo sintetiza um pensamento central na pesquisa, a compreensão do EaD numa prática educativa situada. Assim como a possibilidade de democratizar o conhecimento e causar impactos sociais através da modalidade. Essa possibilidade tornou-se cada vez mais presente ao longo da pesquisa, como também fora citado por Preti (1996, *apud* LUZZI, 2007) em sua contribuição.

Buscando uma visão pragmática apoiamos-nos na definição que trata as especificidades do EaD e os modelos baseados em comunicação, de Moore e Kearsley (1996, *apud* LUZZI 2007, p.103):

“Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.”

A contribuição aborda inicialmente a maneira como o ensino se desenvolve, enfatizando a separação física entre professor e aluno, ressaltando em seguida a necessidade de técnicas especiais devido tal característica. Algumas dessas técnicas são fundamentais, como instruções e métodos específicos para a modalidade, além dos meios de comunicação adequados. Assim, tratando estes meios de comunicação, introduzimos o desenvolvimento histórico do EaD.

A perspectiva histórica da modalidade possibilita um primeiro entendimento sobre a mesma. Compreender o fenômeno a partir de seu provável início até os dias atuais se tornou um objetivo do trabalho. Por isso, apresentamos contribuições de Pereira e Moraes (2012),

Alves (2009) e Moore e Kearsley (2007), todas tratando o possível início do EaD, mas com divergências entre si.

Pereira e Moraes (2012), apontam como possível surgimento do EaD o sistema de comunicação existente na Grécia antiga, utilizando da correspondência para a transmissão de informação. Alves (2009), por sua vez, afirma que o EaD surge em conjunto com a imprensa de Gutemberg. E Moore e Kearsley (2007), apontam uma evolução histórica definida por diferentes gerações.

Tal concepção de evolução temporal, pautada por gerações, tornou-se cada vez mais perceptível ao longo do trabalho. A relação do ensino com o meio em que ele se encontra é capaz de explicar toda tendência e mudança vivenciada pelo mesmo. O contexto sócioeconômico é, também, grande responsável por transformações no EaD.

Peters (2009), ressalta que onde a industrialização modificou fortemente condições sociais, tecnológicas e profissionais, a prática de EaD foi difundida. Segundo Peters (2009), os empresários “perceberam que poderiam lucrar com a produção e a distribuição em massa de material para estudo utilizando tecnologias como os correios e as ferrovias” (PETERS, 2009, p. 30). O autor ressalta que:

“No ensino a distância não se visava - como acontece geralmente no ensino público - buscar recursos financeiros a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas sim se queria que as pessoas estudassem algo para que a instituição que oferecia ensino pudesse ganhar dinheiro - portanto, ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários.” (PETERS, 2006, p.20)

Assim, amparados por contribuições como a de Peters (2006), nos permitimos reavaliar, com certa criticidade, o cenário do EaD em nossa época. Uma compreensão da modalidade em meio a uma sociedade majoritariamente capitalista, buscando identificar os possíveis impactos no EaD. Dados relativos a uma expansão exacerbada são a base dessa busca.

A maneira como o EaD cresceu vertiginosamente chama atenção, uma vez que a distribuição dos cursos está quase que totalmente ligada a Instituições de Ensino particulares. É necessário questionar tal ascensão, tratando sempre a qualidade do ensino ofertado como fator base para qualquer celebração do crescimento no EaD.

A ampla distribuição do acesso ao ensino é extremamente necessária. É imprescindível oferecer a todos a possibilidade de adquirir conhecimento e o EaD é uma modalidade capaz de propiciar tal acesso. Por isso, se faz necessário sempre buscar novas maneiras de entender e compreender o EaD e suas muitas nuances.

Referências

ALVES, G. M. **Tecnologias e suas implicações na prática pedagógica do supervisor escolar**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15. 2009, Fortaleza.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 9-13, 2009.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.

ARAÚJO, Marta Maria. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, p. 131-46, 2004.

BELLONI, Maria. Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BOWER, Beverly L.; HARDY, Kimberly P. From correspondence to cyberspace: Changes and challenges in distance education. **New directions for community colleges**, v. 2004, n. 128, p. 5-12, 2004.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL, LEI, Nº. 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de**, v. 1, p. 6377, 1971.

BRASIL, MEC. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **DOU, Brasília**, n. 243, 2005.

BRASIL, MEC. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **DOU, Brasília**, n. 243, 2005.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDBEN (Lei nº 9394 de 1996). Portal do MEC, Arquivos, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acessado em: 03 nov 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDBEN (Lei nº 9394 de 1996). Portal do MEC, Arquivos, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acessado em: 03 nov 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDBEN (Lei nº 9394 de 1996). Portal do MEC, Arquivos, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acessado em: 03 nov 2021.

BULCÃO, Renato. Aprendizagem por m-learning. **LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte**. Pearson Education: Porto Alegre, p. 81-86, 2009.

Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2018 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019.

COSTA, Renata Luiza da; SANTOS, Júlio César dos. **A evasão em cursos técnicos a distância**. Educ. rev., Curitiba, n. 66, p. 241-256, Dec. 2017.

CRUZ, D. M. Aprendizagem por videoconferência In: **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2009, p. 87-94.

DEL BIANCO, N. R. Aprendizado por rádio. In: **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2009, p. 56-64.

DEMIRAY, Uğur; İŞMAN, Aytekin. History of distance education. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, n. 1, 2001.

FARIA, Débora SA; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do proeja. **HOLOS**, v. 4, p. 151-165, 2015.

FERNANDES, Stéfani Martins; HENN, Leonardo Guedes; KIST, Liane Batistela. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e21911551-e21911551, 2020.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EaD. In: **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2009, p. 21-27.

GRECO, João Francisco Natal. Ideologias nas reformulações das políticas públicas para a educação brasileira. **Cadernos da FUCAMP**, v. 2, n. 2, 2003.

GUAREZI, RITA DE CASSIA MENEGAZ; DE MATOS, MARCIA MARIA. **Educação a distância sem segredos**. Editora Ibepex, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Edições Loyola, 1996.

HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020.

JOHANN, Cristiane Cabral et al. Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo. 2012.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3 ed. London: Routledge, 2003.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Ed.). **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2009.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. **Educação online. São Paulo: Loyola**, p. 399-415, 2003.

LOBO, R. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES*, Cadernos n. 25, 2012. Disponível em: <Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf >. Acesso em: 24 set. 2020.

LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. O que e o quem da EaD: história e fundamentos. **Curitiba: InterSaberes**, 2013.

LUZZI, Daniel Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-09102007-090908. Acesso em: 2021-03-24.

MARTINS, Onilza Borges. Fundamentos da educação a distância. **Curitiba: Ibipex**, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas, 2001.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. Edições Loyola, 2000.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. **Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil**, p. 2-7, 2009.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. **Revista educação à distância**, v. 4, n. 5, p. 7-25, 1994.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. **Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil**, p. 48-55, 2009.

PAVAM, R; VIDAL, D. G. Depoimento: a educação conveniente. **Educação, São Paulo**, p. 33-36, 2007.

PEREIRA, Debora; HAHN, Fábio André; BOVO, Marcos Clair. A Sala de Aula Invertida como possibilidade no combate à evasão escolar. **Multítemas**, p. 51-72, 2020.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. **A educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil: breves apontamentos**. A Página da Educação, n. 1. Disponível em: <<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=13491&mid=2>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. Editora 34, 2003.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Ed. Unisinos, 2006.

PINTO, G. A. A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIVA JR, Dilermando; DE FREITAS, Ricardo L. A utilização de Tecnologias Colaborativas no desenvolvimento de habilidades e atitudes em Estudantes de Cursos na área Tecnológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15. 2009 Fortaleza.

PRETI, Oreste. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: Ibpex, 2002.

Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

SANTOS, Breno; MELO, Marina. Debates sobre a centralidade do trabalho e a participação na informalidade. **International Journal on Working Conditions**, v. 1, p. 25-44, 2011.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em aberto**, v. 16, n. 70, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2010.

TELES, L. A. Aprendizagem por e-learning In: **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2009, p. 72-80.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In. LOPES, E. T.; FIGUEIREDO, L.; VEIGA, C. G. (orgs). 500 anos de educação no Brasil. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2003.

WOODLEY, A.; SIMPSON, O. Evasão: o elefante na sala. **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 473-498, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, p. 21-38, 2004.

CAPÍTULO 3 – ARTIGO II

Ensino a Distância: fatores importantes para seu funcionamento e evasão estudantil

Resumo

O presente artigo busca entender o Ensino a Distância, na perspectiva de seu funcionamento. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre alguns dos fatores que identificamos como fundamentais para o bom funcionamento desta modalidade de ensino. Uma destas características é o processo de ensino-aprendizagem. Nele, as relações entre os elementos “professor, aluno e conteúdo”, destacados no triângulo pedagógico de Houssaye (2000, *apud* PEREIRA, 2016), ocorrem através de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Essa dinâmica proporciona novas relações, destacadas no Tetraedro de Lombard (2003). Destacamos também os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a interatividade e a autonomia como fatores importantes para a dinâmica do Ensino a Distância. Um AVA que possibilite a interatividade e favoreça a autonomia é um instrumento de aprendizagem que pode gerar bons resultados na educação. Destacamos também neste trabalho, um dos grandes desafios do ensino: a evasão estudantil. Elencamos alguns potencializadores da evasão, apresentamos dados de pesquisas que abordam justificativas de discentes para a evasão e discutimos a evasão na UFVJM. Após este estudo, apresentamos algumas alternativas que podem diminuir a evasão. Entendendo as especificidades do Ensino a Distância, podemos contribuir para o sucesso desta modalidade de ensino, de forma que ela possa atingir suas potencialidades na nossa sociedade.

Palavras-Chave: Ensino a Distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Interatividade; Autonomia; Evasão Estudantil.

Distance Learning: important factors for its operation and student dropout

Abstract

This article seeks to understand Distance Learning, from the perspective of its operation. To this end, bibliographic research was carried out on some of the factors that we identified as fundamental for the proper functioning of this teaching modality. One of these characteristics is the teaching-learning process. In it, the relationships between the elements “teacher, student and content”, highlighted in the pedagogical triangle of Houssaye (2000, apud PEREIRA, 2016), occur through Digital Information and Communication Technologies. This dynamic provides new relationships, highlighted in Lombard's Tetrahedron (2003). We also highlight the Virtual Learning Environments, the interactivity and the autonomy as important factors for the dynamics of Distance Learning. A virtual learning environment that enables interactivity and promotes autonomy is a learning resource that can promote good results in education. We also highlight in this work, one of the big challenges of teaching: student evasion. We list some dropout potentiates, we present research data that address students' justifications for dropout and we discuss dropout at UFVJM. After this study, we present some alternatives that can reduce the students dropout. Understanding the specifics of Distance Learning, we can contribute to the success of this teaching modality, so that it can reach its potential in our society.

Key-Words: Distance Education; Students Dropout; Autonomy; Interactivity

3.1- Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) define as modalidades de ensino no Brasil. Estas modalidades perpassam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior. Dentre os tipos de modalidade de ensino no Brasil, podemos citar a Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação a Distância. No presente artigo tratamos com destaque o Ensino a Distância¹⁰, buscando a compreensão de suas características e fenômenos.

Como todas as modalidades de ensino citadas, o Ensino a Distância (EaD) é resultado da exposição a múltiplos fatores. Assim, atentamos em compreender esses fatores, buscando os métodos existentes e suas possibilidades no EaD. Abordamos inicialmente características classificadas como importantes na modalidade, por exemplo, o processo ensino-aprendizagem. O mesmo é apresentado na perspectiva de um contexto em que a relação professor-aluno-conteúdo (Houssaye, 2000, *apud* PEREIRA, 2016) ocorre através de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Lombard, 2003, *apud* VIANA, 2015). Os sujeitos reconhecem um ao outro neste processo, coexistindo relações entre as partes envolvidas. É neste contexto que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se integram plenamente ao Ensino a Distância.

As mesmas facilitam a interação entre estudante, professor e conteúdo, através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os AVA consistem em *softwares* (programas) dotados de recursos para acompanhamento, gestão e criação de atividades, constituídos de diversas mídias e linguagens (SILVA, 2013). Estes *softwares* não se limitam a simples propagação de conteúdo, mas proporcionam a construção do conhecimento através da interatividade entre seus usuários.

Essa construção do conhecimento é permeada, também, pela autonomia, sendo esta, abordada neste trabalho como uma liberdade vivenciada pelo aluno em sua aprendizagem. A possibilidade de, na maioria das vezes, determinar seu tempo de estudo, além de quando e como estudar, propicia a autonomia discente. O aluno se torna um responsável pelo seu aprendizado, não significando que o mesmo se educa sozinho (LOPES; FARIA, 2013).

¹⁰ Durante o trabalho utilizaremos o termo “Ensino a Distância” e não “Educação a Distância”. Tal diferenciação é baseada na complexidade existente no fenômeno de educar, algo que vai além da simples transmissão de conteúdo. Para ilustrar, utilizamos a definição do dicionário Priberam da Língua Portuguesa, onde educação é o “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”. Já ensino é definido como o “ato de ensinar, instruir ou indicar”.

Porém, os fatores apresentados como importantes para a dinâmica do EAD podem ser justamente fatores propícios a dificultar o ensino-aprendizagem em algumas situações. Estas dificuldades, quando não tratadas corretamente, podem provocar um dos grandes desafios na educação: a evasão estudantil.

A evasão é caracterizada pelo rompimento do aluno com o processo estudantil, podendo ser provocada por dois grupos principais, os fatores individuais e/ou contextuais (Rumberger, 2011). Os fatores individuais estão relacionados ao comportamento do aluno, seu desempenho e atitudes. Fatores contextuais, por sua vez, podem ser relativos a família, a escola e até o ambiente em que o aluno vive. Esses fatores são explorados neste artigo, tornando-se uma busca pela compreensão da evasão estudantil.

Buscamos na educação profissional, também, apontamentos sobre o fenômeno, amparados pelas contribuições de Figueiredo e Salles (2017). As autoras apresentam dados do Programa de Educação Profissional de Minas Gerais, identificando fatores que motivaram a evasão, como lacunas na escolha do curso, fatores escolares, dificuldades pessoais, influência de amigos, oportunidades e desinteresse. Tais fatores refletem-se em outras instituições de ensino, por isso compreendê-los pode significar a compreensão de diferentes realidades.

Assim, visando contribuir para o desenvolvimento da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, instituição na qual esta pesquisa foi realizada, apresentamos um estudo sobre a evasão na modalidade EAD desta universidade. Dados sobre o número de matrículas, ingressantes e índices de conclusão revelam uma situação delicada na instituição.

Contribuições de diversos autores e campos da ciência são apresentados, todos visando a diminuição da evasão. Os fatores levantados sobre evasão durante a pesquisa tornaram-se base para a elaboração de propostas que podem contribuir para a diminuição da evasão no Ensino a Distância. Pois, se faz necessários destacar, a modalidade pode contribuir de forma significativa para a democratização do ensino no Brasil.

3.2- Alguns aspectos da Dinâmica do Ensino a Distância

3.2.1- Ensino-Aprendizagem a Distância

A relação ensino-aprendizagem carrega a complexidade dos dois termos. Não existe ensino sem aprendizagem e vice-versa. No mais, cada um destes termos abre um leque de perspectivas como: o sujeito que aprende, o sujeito que ensina, os recursos disponíveis, o tempo disponível e o contexto que ocorre. Se quisermos realmente entender como ocorre o ensino-aprendizagem, precisamos estudar cada uma destas perspectivas.

O processo de ensino e aprendizagem pode ser representado pelo triângulo pedagógico de Jean Houssaye (2000) (Figura 1). Este triângulo é composto pelos elementos professor, conteúdo e estudante e pelas suas relações: ensinar, formar e aprender (PEREIRA, 2016).

Figura 1 - Triângulo pedagógico de Houssaye



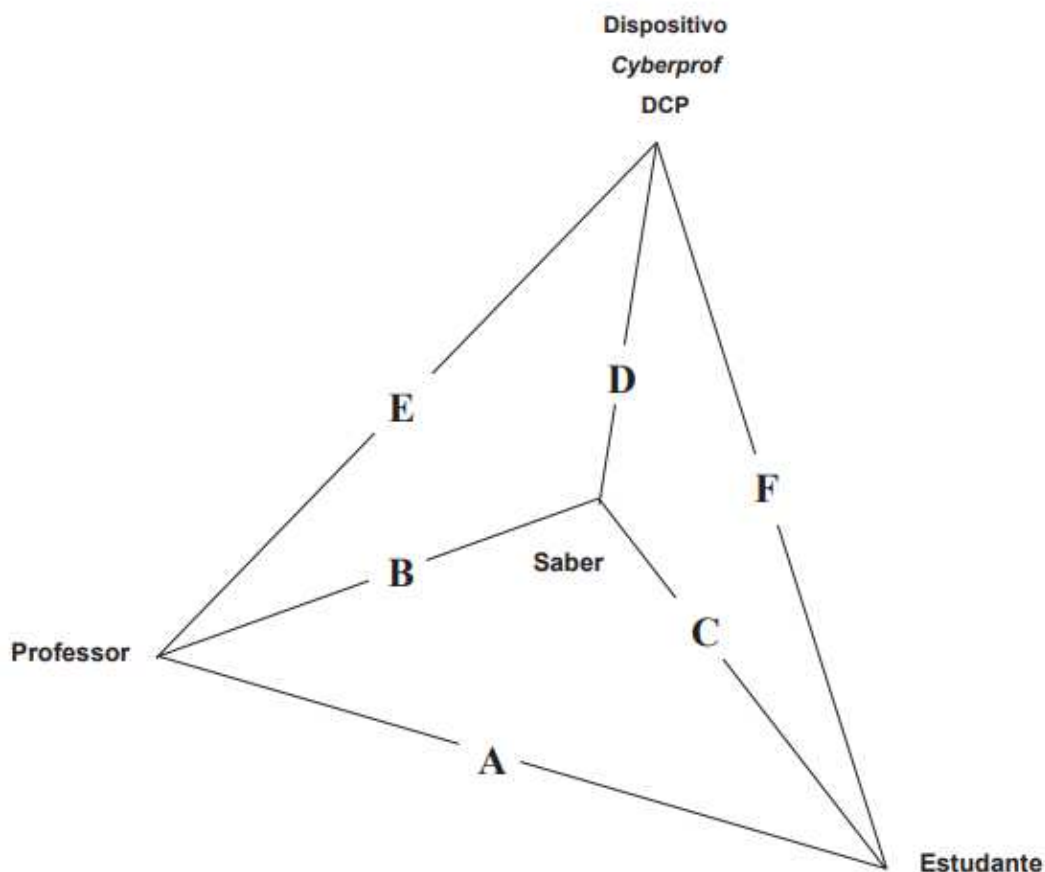
Fonte: Braga (2012)

Houssaye (2007, apud PEREIRA, 2016) indica a presença de relações quando, através da validação de existência, os sujeitos reconhecem um ao outro, existindo de maneira recíproca significado entre os sujeitos, conseguindo assim se relacionar. O terceiro elemento, para Pereira (2016), representa um vazio nas relações, pois não reconhece outros elementos e nem por eles é reconhecido.

O triângulo pedagógico de Houssaye viabiliza a identificação dos sucessos e falhas no processo de ensino e aprendizagem, funcionando como uma ferramenta que auxilia a compreensão desse processo, evidenciando seus elementos e permitindo uma reflexão sobre eles (PEREIRA, 2016).

Outros modelos foram elaborados a partir do triângulo de Houssaye. Ao abordamos o Ensino a Distância, é imprescindível citar o tetraedro de Lombard (2003) (Figura 2), que integra as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao seu modelo.

Figura 2 - Tetraedro pedagógico de integração de tecnologias



Fonte: Pereira (2016)

Lombard (2003, *apud* VIANA, 2015) discorre sobre a forma que seu tetraedro forma três triângulos distintos, apresentando suas relações:

- 1) Triângulo Cyberpur (estudante - DCP - professor): é apresentada a relação entre estudante, dispositivo tecnológico e saber, manifestando-se com uso de sites, por exemplo.
- 2) Triângulo Social (estudante - DCP - professor): relação entre estudante, dispositivo tecnológico e professor. Pode existir certo detalhamento de como professor e alunos trabalharão com os dispositivos, mas não há necessariamente menção dos conhecimentos que serão construídos.

- 3) Triângulo Científico (saber - DCP - professor): é a relação do professor com o saber e o dispositivo tecnológico. O professor atua na construção do material utilizando o dispositivo tecnológico, utilizando a tecnologia para os estudantes e não com eles.

O Ensino a Distância é uma modalidade de ensino que utiliza recursos que possibilitam que a aprendizagem ocorra de tal forma que o sujeito que ensina e o sujeito que aprende não precisam estar no mesmo lugar e/ou no mesmo espaço. À medida que as Tecnologias de Informação e Comunicação se desenvolvem, o EAD se adapta, adotando os recursos tecnológicos disponíveis. A partir da perspectiva do Tetraedro de Lombard (2003, *apud* VIANA, 2015), o EAD tem utilizado cada vez mais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Neste sentido, abordamos a seguir os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) com mais detalhes.

3.2.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Valentini e Soares (2010, p.15), definem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como:

[...] um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno, de um objeto de conhecimento: um lugar na Web, cenários onde as pessoas interagem, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica.

Os AVA consistem em *softwares* (programas) dotados de recursos para acompanhamento, gestão e criação de atividades, constituídos de diversas mídias e linguagens (SILVA, 2013). Viana (2015) ressalta que os AVA não se limitam apenas à disponibilização de conteúdos, sendo responsáveis por propiciar a construção de conhecimento através da interatividade entre pessoas. Como ressaltado por Santos (2004), a aprendizagem em AVA é proporcionada somente com a participação de todos os envolvidos.

Diferentemente de um ambiente presencial de aprendizagem, onde o professor, tido como detentor do conhecimento, tem a sua presença física e os alunos adotam uma postura passiva, assimilando conteúdos, nos AVA esse mesmo professor assume um papel de mediador

(VASCONCELOS *et al.*, 2020). Diante desse mediador os papéis se invertem, e então o aluno passa a postura ativa, organizando suas tarefas, iniciando o autoestudo e interagindo com os demais, de forma síncrona ou assíncrona (*op. cit.*).

Portanto, os AVA representam uma forma de construir um conhecimento colaborativo, mas que requer habilidades e participação por parte de docentes e alunos (SANTOS, 2004). Uma postura cooperativa é adquirida com práticas e comportamentos que incentivam essa colaboração e desenvolvem tais atitudes, e para a criação de uma rede de aprendizagem colaborativa, é necessário a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo (LOPES; FARIA, 2013).

O processo colaborativo tem como base fundamental, três perspectivas, sendo elas: o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento comportamental e a interdependência social, quando o sucesso de cada pessoa é afetado pelas ações dos outros (PIVA JÚNIOR; FREITAS, 2009). Algumas atitudes, como por exemplo, interação, descentralização do pensamento, ações conjuntas e coordenadas, reflexão, consciência social e colaboração, servem como fundamentos para este processo de aprendizado (*op. cit.*).

Essas atitudes possibilitam uma troca constante entre os sujeitos envolvidos, gerando uma responsabilidade de aprendizado individual, mas ao mesmo tempo uma responsabilidade direta pelo aprendizado também do grupo (PIVA JÚNIOR; FREITAS, 2009). Maia (2009) completa citando pesquisadores, como por exemplo, Paulo Freire, que enfatizaram a importância da interação social no desenvolvimento intelectual humano.

Os AVA se mostram de extrema importância para construção do conhecimento, pois proporcionam a alunos e professores uma bidirecionalidade na emissão e recepção de mensagens, característica que potencializa a comunicação (LOPES; FARIA, 2013).

Santos (2004) afirma que para um AVA proporcionar uma aprendizagem colaborativa, ele deve contar com algumas características. Para o autor, são necessárias informações sobre o próprio AVA, ferramentas que possibilitem a troca de informações, as produções dos alunos devem ser expostas e uma ferramenta que possibilite uma busca por ajuda no próprio AVA, sendo intermediada pelo próprio professor, caso necessário (SANTOS, 2004).

Apesar de não ser foco da nossa pesquisa, ressaltamos que alguns estudos evidenciam que leitores de páginas web tendem a uma leitura segmentada, com mudanças frequentes de objeto e volátil (PALANGE, 2009). Modelos de comunicação com essência na informação devem ser pensados de maneira que propiciem um diálogo entre educador, educando e texto (*op. cit.*).

Diante a importância destes diálogos e do processo colaborativo no ensino, consideramos fundamental abordar o processo da interatividade.

3.2.3 Interatividade

Diante o que já foi exposto, pode-se perceber que o EaD evoluiu em conjunto com a evolução das tecnologias de comunicação, aquelas que lhe oferecem suporte. Porém, isto não significa necessariamente que houve uma evolução pedagógica nessa modalidade de ensino (LOPES; FARIA, 2013). Como ressalta Demo (2006, p.90), “sempre é possível usar a tecnologia mais recente para continuar fazendo as mesmas velharias”.

A construção do conhecimento no EaD deve ter como base um processo de interatividade capaz de provocar e dar sustentação ao conjunto de aprendizagens pretendidas pelos participantes (LOPES; FARIA, 2013). A introdução de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por si só não é capaz de fazer com que esse processo de construção ocorra.

Mattar (2009) salienta que, apesar de parecer simples, o conceito de interatividade é extremamente complexo, principalmente quando abordada na educação. Essa complexidade se agrava no EaD, onde “diversos agentes interagem de diferentes maneiras, utilizando inúmeras ferramentas e com expectativas e objetivos bastante distintos” (MATTAR, 2009, p.112). Ainda, com os avanços das TDIC, novas formas de interação surgem a todo momento, tornando-se necessário revisitar conceitos a todo momento.

Primo (2007), em sua busca por conceitos, afirma que a palavra “interação” não apresenta antecedentes no latim clássico, revelando que o substantivo apareceu pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, em 1832, como um neologismo, e no francês em 1867. Já a palavra “interatividade”, segundo Mattar (2009), é recente, surgindo na França entre 1960 e 1970, e figurando como neologismo no inglês, *interactivity*.

Mesmo com suas primeiras aparições em datas distantes, os dois conceitos, interação e interatividade, são quase sempre usados indiscriminadamente como sinônimos. Mattar (2009) ressalta que alguns autores criticam o uso do termo interatividade, defendendo apenas o sentido de interação, enquanto outros caracterizam a interatividade como um dos fenômenos mais importantes da modernidade.

Wagner (1997) distingue os dois conceitos, atribuindo a interação ao comportamento e trocas entre indivíduos ou grupos que se influenciam, havendo eventos recíprocos que necessitem de, no mínimo, dois objetos e duas ações. A interatividade, para o autor, envolveria atributos de tecnologia contemporânea utilizada no EaD, permitindo conexões em tempo real. Mattar (2009) simplifica esses dois conceitos de Wagner, relacionando a interação as pessoas e interatividade com as tecnologias e canais.

Mattar (2009) afirma que é através de interações que os seres humanos aprendem e se desenvolvem. A importância da interação na educação é evidenciada quando Freire (1982, *apud* MATTAR, 2009) denuncia a educação bancária. Trata-se de um modelo educacional, onde os conteúdos são mecanizados, implicando uma memorização e responsável por transformar educandos em “vasilhas”, como algo que deve ser “enchido” pelo educador. Essa concepção torna os alunos simples arquivos, responsáveis por memorizar, guardar, receber e repetir.

Godoy (2007, *apud* MATTAR, 2009) cita o poder, quase profético, de Paulo Freire ao criar a expressão EBAD (Educação Bancária a Distância), pois esse modelo mecanicista se encaixou perfeitamente em alguns projetos de EaD. Mattar (2009) trata este modelo como sendo o contrário da educação humanista concebida por Freire, onde se pressupõe o diálogo e interação para concretização da aprendizagem.

Para fugir de modelos mecanicistas de ensino, Mattar (2009) propõe para o EaD a necessidade de avaliar os níveis de interatividade em diferentes atividades ao longo do curso. Esses níveis podem variar, indo desde níveis reativos, onde o aluno possui pouco ou nenhum controle sobre o conteúdo e estrutura do curso, até níveis proativos, onde o aluno possui certo controle sobre conteúdo e estrutura. Cabe destacar Silva (2006, p.11), que afirma:

Na modalidade comunicacional massiva (rádio, cinema, imprensa e TV), a mensagem é fechada, uma vez que a recepção está separada da produção. O emissor é um contador de histórias que atrai o receptor de maneira mais ou menos sedutora e/ou impositora para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita. Quanto ao receptor, seu estatuto nessa interação limita-se à assimilação passiva ou inquieta, mas sempre como recepção separada da emissão. Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas, há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula. Quanto ao emissor, este assemelha-se ao próprio designer de software interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações, vindas da parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se ‘utilizador’, ‘usuário’ que manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceitor.

Para Silva (2006) o principal não é a tecnologia, mas a pedagogia em um novo estilo, sendo a interatividade uma modalidade tanto de comunicação quanto de aprendizagem. Moore (1989) é quem inicia, no EaD, as abordagens referentes à relação entre aluno/professor, aluno/aluno e aluno/conteúdo.

Posteriormente vários autores acrescentaram novos tipos de interação às contribuições de Moore. Hillman, Willis e Gunawardena (1994) adicionam a interação aluno/interface e Anderson (2003) professor/professor, professor/conteúdo e conteúdo/conteúdo, existindo vários outros tipos de interações trabalhados por diversos autores.

A interação aluno/professor, citada por Moore (1989), pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, fornecendo *feedback* e impulsionando o aprendiz. Essa interação se torna crucial quando se atribui ao mediador a função de determinar situações, esclarecer objetivos, incitar o surgimento de conceitos e teoremas, além de facilitar a compreensão de novas situações (VERGNAUD, 1990 *apud* BRAGA, 2012). Yacci (2000) reconhece a importância do *feedback* para interação aluno/professor, pois sem o loop interativo, para o autor, a interatividade não se completa. Para Yacci (2000) o retorno é necessário a interação, afirmando que uma pergunta respondida pelo aluno não se concretiza como interatividade, uma vez que não existiu o *feedback* do aluno.

A interação aluno/aluno, assim como a relação aluno/professor, pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, e é responsável pela aprendizagem colaborativa, diminuindo a sensação de individualidade no EaD e gerando motivação (MATTAR, 2009). Mattar (2009) ressalta o desenvolvimento do trabalho em equipe propiciado pela interação aluno/aluno, contudo ele atenta ao fato de que essa interação ocorre de maneira diferente dos cursos presenciais.

A relação aluno/conteúdo ganhou novas possibilidades com a internet, onde diversas formas de aprendizagem, como som, textos, imagens e vídeos, possibilitam a interação de diferentes maneiras (MATTAR, 2009). O autor ainda cita a possibilidade do aluno criar seu próprio espaço virtual, personalizando e distribuindo o conteúdo com o qual deseja interagir.

Hillman, Willis e Gunawardena (1994) tratam a interação aluno/interface sendo as interações que ocorrem entre aluno e tecnologia, pois no EaD, quase sempre, as relações aluno/professor, aluno/aluno e aluno/conteúdo necessitam de uma mediação tecnológica. Mattar (2009) completa evidenciando a necessidade de *designers* conceberem ambientes que favoreçam a aquisição das habilidades necessárias ao aprendiz.

A interação professor/professor no EaD se beneficiou enormemente da Internet, onde professores interagem com seus colegas e constituem comunidades, físicas ou virtuais, responsáveis por gerar *insights* pedagógicos (MATTAR, 2009).

Objetos de aprendizagem desenvolvidos por professores, assim como conteúdos e suas aplicações, são considerados por Mattar (2009) elemento chave para o EaD. O autor afirma que professores precisam desempenhar esse papel, e não autores que não têm relação ou interagem com os atores do EaD, criando assim a relação professor/conteúdo.

Com o avanço proporcionado pelos AVA surge a relação conteúdo/conteúdo, onde, segundo Anderson (2003), *softwares* semiautônomos, proativos e adaptativos tomam decisões, monitoram e atualizam, por exemplo, sua base de dados com novas referências sobre determinado tema.

Nota-se que para o ensino-aprendizagem é importante que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem apresentem recursos que possibilitam a interação. No entanto, mesmo que as interações ocorram no AVA utilizado no EAD, existe um fator que se mantém decisivo para o sucesso do estudante no EAD: a sua autonomia.

3.2.4 Autonomia

Segundo Freire (2000, p. 37) "No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia". Assim, tratamos a autonomia como um conceito fundamental em qualquer processo educacional.

O processo educacional, segundo Freire (2000), é substantivamente formar, onde a formação moral e ética do educando não podem estar alheios ao conteúdo transmitido pelo educador. Freire (2000, p.37) afirma que "Nunca me foi possível separar em dois momentos, o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos".

Saber dessa indissociabilidade entre prática e teoria, autoridade e liberdade, ignorância e saber, ensinar e aprender, é indispensável à prática docente (FREIRE, 2000). É igualmente indispensável ao docente o respeito às diferenças, sejam de raça, classe, gênero ou qualquer outra existente (ZATTI, 2007).

Como ressaltado por Freire (2000), autonomia não é auto-suficiência, implicando assim a vivência com o outro, a comunicação com aquilo que é diferente e a abertura ao diálogo com o mesmo. A autonomia supõe o respeito às especificidades do indivíduo, portanto para a prática de uma educação que busca essa autonomia é necessário proporcionar condições para o indivíduo "assumir-se" (ZATTI, 2007, p.55).

Assumir uma condição sócio-histórica, como um ser pensante, comunicador, responsável por criar, sonhar e amar, mas não um ser auto-suficiente ou excluído dos outros (ZATTI, 2007). É um assumir-se ligado à identidade cultural do sujeito, como também das dimensões individuais e de classe, onde assumir-se possibilita ser o educando ele mesmo, ser autônomo (*op. cit.*). Freire (2000) coloca como incompatível ao ensino elitista ou treinamento pragmático a possibilidade do aluno assumir-se, pois para isso é necessário a construção de um educando autêntico e que o educador respeite essa autenticidade.

Zatti (2007) coloca a educação como uma prática difícil, pois não se deve ter regras extremamente flexíveis, a ponto de inibir qualquer responsabilidade do aluno, e também não pode ser uma prática desgastosa, extinguindo qualquer motivação existente. O autor afirma a necessidade de conteúdos programáticos, mas com clareza que o essencial nesses conteúdos é a construção da responsabilidade da liberdade (ZATTI, 2007). Uma postura ativa, crítica e criativa, necessária à autonomia e estimulada pela educação dialógica, é a postura tipicamente suprimida pela disciplina da educação bancária (*op. cit.*).

A autonomia se constitui à medida que decisões são tomadas e experiências criadas, segundo Freire (2000) ninguém primeiro se torna autônomo para posteriormente decidir. Tornar-se autônomo é um processo gradual, consiste em um amadurecimento do ser, sendo papel da educação apoiar experiências que contribuam com esse processo (ZATTI, 2007).

Pereira (2016) aponta em seus trabalhos que a partir do construtivismo iniciam-se as concepções que buscam colocar o aluno como ponto central do processo de ensino/aprendizagem. Gauthier e Tardif (2013) descrevem o construtivismo, e o socioconstrutivismo, como a forma em que os sujeitos elaboram o conhecimento, interagindo com o ambiente físico e social, considerando dimensões cognitivas, sociais e culturais.

Os autores ainda salientam que ambas as teorias não fornecem modelos ou fórmulas de ensino, mas enfatizam a importância em considerar o pensamento do educando, construindo sobre o mesmo uma representação que entenda sua complexidade e múltiplos aspectos (GAUTHIER; TARDIF, 2013).

A ideia central do construtivismo encontra-se no processo de equilíbrio, consistindo, para Pereira (2016), na alternância de um estado de equilíbrio para o outro. Gauthier e Tardif (2013, p. 345) apontam essa alternância como "contínua da assimilação e da acomodação gradual das estruturas da ação e do pensamento, o que permite aumentar os poderes de adaptação do sujeito, e logo sua capacidade de trocas com o ambiente". Portanto, o desenvolvimento cognitivo ocorre à medida que o sujeito encontra-se em conflito cognitivo,

colocando-se em atividade de interação com o ambiente, assimilando novos conhecimentos e tomando consciência do processo (PEREIRA, 2016).

O socioconstrutivismo por sua vez, segundo Gauthier e Tardif (2013), tem em sua base a ideia de que por meio de ferramentas semióticas o pensamento se forma, bem como por interação realizada em atividades. Para os autores o pensamento resulta não somente “por evoluções, mas por revoluções resultando da presença de conflitos entre diferentes forças atuantes” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 366).

Nesse contexto, Gauthier e Tardif (2013) afirmam o papel do docente, sendo caracterizado como um guia no processo de aprendizagem. Os autores ainda atribuem ao docente a função de:

“criar na sua classe uma cultura de participação, instaurar atividades conjuntas, favorecer a partilha dos conhecimentos e desenvolver as habilidades necessárias à colaboração e ao trabalho em grupo. Ele estimulará assim o discurso crítico, o debate construtivo, a discussão e a negociação de pontos de vista. Isso não implica que os alunos realizem constantemente trabalhos de equipe, mas que reine na classe um clima de colaboração e de ajuda mútua.” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, P. 378)

O EaD não é excluído dos processos de ensino e aprendizagem, por isso está também envolto em um processo educacional que deve se articular de dois componentes essenciais, a autonomia e a ética (LOPES; FARIA, 2013). Autonomia significa a capacidade de fazer as próprias escolhas, tomar as próprias decisões sem influências ou condicionamentos externos (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Segundo Lopes e Farias (2013) a construção de uma autonomia discente passa por etapas de desenvolvimento, que podem ser observadas desde cedo, e que continuam no decorrer da existência, presente nas decisões a serem tomadas ao longo da vida. Para os autores, “o processo educativo tem um papel fundamental nessa construção da autonomia do aluno” (LOPES; FARIA, 2013, p.70). A autonomia no EaD é entendida como “a liberdade e independência na forma de aprendizagem” (LOPES; FARIA, 2013, p. 174). Aspecto este, fundamental para alunos e professores nessa modalidade de ensino.

A ética de acordo com o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009) é um conjunto de costumes e hábitos considerados fundamentais no âmbito da cultura e do comportamento de uma determinada época, coletividade ou região. No EaD a ética é relacionada “a possibilidade de fraudes pelo fato que muitos processos se realizam sem a necessidade de uma presença física em um mesmo tempo e lugar dos participantes”,

viabilizando uma crítica a realização de avaliações em ambientes virtuais, por exemplo (LOPES; FARIA, 2013, p.178).

A capacidade do estudante em determinar os objetivos de sua aprendizagem torna esta autonomia recorrente e muito acentuada (LOPES; FARIA, 2013). O aluno determina, na maioria das vezes, o seu tempo, quando e como estudar. Porém, por exigir do estudante características, como auto-estudo, auto-organização e uma autogestão, corre-se o risco de que esse aluno não consiga alcançar seus objetivos pela falta de presença física de um professor (*op. cit.*). Esta ausência docente, algumas vezes, pode levar a uma impressão de que não existe diálogo, o que pode causar desmotivação para continuar o estudo.

Delors (1998) afirma que a educação, por permitir o acesso ao conhecimento, tem um papel fundamental em ajudar o indivíduo na compreensão do mundo e do outro, facilitando assim que ele compreenda melhor a si mesmo. No EaD o aluno é também construtor de seus métodos de aprendizagem, assumindo maior responsabilidade sobre a construção do seu próprio conhecimento, porém isto não significa que ele se educa sozinho (LOPES; FARIA, 2013).

A construção da autonomia, na área da educação, é um trabalho do professor e do aluno e não uma tarefa isolada (LOPES; FARIA, 2013). Existe uma relação direta entre autonomia e libertação: quanto menos são as condições de opressão maiores são as possibilidades de ser autônomo (*op. cit.*). Para os autores, no EaD, autonomia remete a uma liberdade e independência na forma de aprendizagem, possibilitando ao aluno uma forma de decidir seu tempo de estudo, onde estudar e qual ritmo seguir.

Compreender essa flexibilização de tempo e espaço na modalidade EaD é crucial. É uma forma de conceder ao aluno liberdade para adquirir conhecimento formal no tempo e local que ele julgar adequado, desenvolvendo assim sua autonomia (LOPES; FARIA, 2013).

3.3- Um desafio: evasão estudantil

Ao abordarmos a evasão estudantil, nem sempre as definições encontradas na literatura concordam entre si, existindo divergências e ambiguidades (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Dore e Lüscher (2011, p. 775) afirmam que:

“A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram

em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*.”

Caracterizando como fenômeno onde os vínculos escolares são rompidos, Johann descreve a evasão como:

“um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.” (JOHANN, 2012, p.65)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), refere-se a evasão como “alunos que estando matriculados na série s no ano m não encontram-se na matrícula da série s ou $s + 1$ no ano $m + 1$ ” (BRASIL, 2004, p. 19). Figueiredo e Salles (2017), atentam ao fato de que, por mais facilitadora que seja, a definição do INEP não abrange, adequadamente, cursos de organização semestral, por exemplo.

A existência de uma única definição, que satisfaça a todos cenários possíveis, é dificultada à medida que a evasão é tratada de diferentes maneiras, a partir de atores diferentes e em níveis distintos de ensino (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Em meio a esses diferentes cenários surgem três dimensões conceituais relevantes nos estudos sobre evasão (*op. cit.*), as quais citaremos abaixo.

Dore e Lüscher (2011) apontam que a primeira destas dimensões seria o nível escolar em que a evasão ocorre como a educação superior, a educação média ou a obrigatória. Posteriormente, os autores citam a segunda dimensão como a separação entre os tipos de evasão, como, por exemplo, descontinuidade ou não conclusão. Por fim, Dore e Lüscher (2011), classificam a terceira dimensão como as razões que motivaram a evasão, como trabalho, problemas com os estudos, desinteresse, razões sociais, dentre outros.

Figueiredo e Salles (2017) acrescentam as dimensões citadas a perspectiva adotada na investigação da evasão, podendo ser a perspectiva do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino. As autoras atentam a relevância da perspectiva da investigação afirmando que a maneira que se investiga um fenômeno pode alterar seu resultado, onde diferentes atores possuem diferentes experiências e atribuem diferentes significados às mesmas.

É necessário reafirmar, de acordo com Figueiredo e Salles (2017), que a evasão é a última etapa de um processo, que resulta no desengajamento acumulado do estudante. A seguir, tratamos alguns fatores que podem fazer parte desse processo e serem considerados potencializadores da evasão estudantil.

3.3.1 Potencializadores da evasão

Rumberger (2011) aponta a multiplicidade de fatores ligados à evasão, como relacionados a escola, trabalho e família, que potencializam a mesma. Esses fatores ao longo do tempo, e com a interação entre eles, tornam-se praticamente indissolúveis, segundo o autor, de maneira que frequentemente a relação entre dois ou mais fatores explicam a evasão. Rumberger (2011), com apoio de estudos oriundos das Ciências Sociais, separa esses fatores em dois tipos diferentes. O primeiro destes fatores são os individuais, relacionados ao próprio aluno, seu comportamento, a maneira que ele lida com experiências anteriores, suas próprias atitudes e seu desempenho (RUMBERGER, 2011). O segundo tipo está relacionado a fatores contextuais, como a comunidade onde o estudante vive, a sua família e as próprias escolas.

Sobre os fatores individuais, Rumberger (2011) dá continuidade afirmando que entre alunos pouco motivados se percebe acentuada evasão, seja motivação educacional ou ocupacional. O autor cita também potencializadores como mau comportamento, gravidez não planejada e insatisfação com o próprio desempenho escolar. Figueiredo e Salles (2017) apontam as relações existentes entre o contexto que vive o estudante e os fatores individuais, onde aspectos ligados à família, escolas e comunidade moldam comportamentos e atitudes.

Nos fatores contextuais, Rumberger (2011) destaca as famílias e condição socioeconômica. Segundo o autor, características como renda familiar e nível de escolaridade dos pais são capazes de influenciar significativamente o comportamento e o desempenho do estudante, determinando o apoio a ser recebido e suas aspirações quanto à aprendizagem. O autor cita ainda dois fatores que se encaixam na perspectiva que analisa o contexto, sendo a escola e as comunidades e grupos de amigos.

Sobre a influência escolar, Rumberger (2011), apresenta quatro características potencializadoras, começando pela composição do corpo discente, seguido de recursos escolares, características estruturais e políticas e práticas. Com relação às comunidades e amigos, Rumberger (2011) afirma que diferentes contrastes regionais, entre periferias e bairros classificados como nobres, por exemplo, podem e ajudam a explicar números elevados de evasão. O autor completa ressaltando que frequentemente estudantes que vivem em comunidades tem desistentes como amigos, aumentando a probabilidade de também evadirem do ensino.

Carbonaro e Workman (2013) destacam também essa influência de amigos no contexto da evasão, analisando efeitos de amizades próximas e amizades distantes. Os autores, ao longo

de seus estudos, concluíram que amizades classificadas como distantes têm uma maior influência sobre os estudantes. Isto ocorre, segundo os autores, porque as convicções e a identidade social do estudante encontram amparo nesses amigos distantes, os quais o aluno não tem muitas referências, já os amigos classificados como próximos, que vivem em sua realidade, têm impacto nas características de personalidade.

Os estudos relacionados à influência escolar no processo de evasão receberam enormes contribuições de Lee e Burkam (2003). Os autores afirmam que a escola tem o poder de influenciar a decisão dos estudantes de permanecer no ensino, através de sua organização acadêmica, social e de sua estrutura. Sobre estrutura, Lee e Burkam (2003) apontam fatores como tamanho e controle, público ou privado, por exemplo. O currículo é citado pelos autores como referentes aos aspectos acadêmicos, enquanto as relações entre professores e alunos são aspectos sociais.

Lee e Burkam (2003) afirmam posteriormente que em escolas de pequeno porte os alunos estão menos propensos à evasão, assim como em ambientes onde a relação aluno e professor são positivas. Para os autores nenhum fator age isoladamente na evasão, características estruturais, sociais e acadêmicas interagem entre si e interferem na decisão do aluno.

Cabe destacar outro elemento importante nos estudos sobre evasão, sendo os impactos causados pelas práticas de avaliação, algumas classificatórias e excludentes, assunto este tratado por Hoffmann (2013). A autora em sua contribuição alerta ao uso abusivo do sistema de notas pelos docentes, levando ao reducionismo do significado de avaliação.

Stearns e Glennie (2006) desenvolveram suas pesquisas observando as causas da evasão, analisando a partir de diferenciais como idade, série, gênero e etnia. As autoras utilizaram a teoria que divide os fatores da evasão em dois tipos, *pull-out* e *push-out*. O primeiro tipo é responsável por exemplificar fatores de evasão externos às escolas, família e emprego, por exemplo. Segundo Stearns e Glennie (2006), esses fatores atuam de maneira distinta sobre os alunos, atraindo os mesmos para fora da escola. Em suas pesquisas, as autoras evidenciam que estudantes do sexo feminino e que não se identificam etnicamente como brancas tem maior tendência de evasão por responsabilidades familiares. Os estudantes do sexo masculino, por sua vez, tendem a evadir por razões trabalhistas, sendo este quadro acentuado entre os mais velhos.

O segundo tipo, os fatores *push-out*, segundo Stearns e Glennie (2006) estão ligados a elementos escolares considerados desestimulantes para os alunos e que, conseqüentemente, potencializam a evasão. As autoras exemplificam estes fatores com questões ligadas às políticas escolares e sua estrutura. Stearns e Glennie (2006) afirmam que estudantes do sexo masculino,

e os mais jovens em um contexto geral, tendem a evadir por razões ligadas a indisciplina em sala de aula.

O *falling-out* é um terceiro fator mencionado nas pesquisas de Doll, Eslami e Walters (2013). Os autores definem o elemento como fatores relacionados às dificuldades dos estudantes em obterem avanço acadêmico significativo, resultando em apatia ou desapontamento sobre a conclusão dos estudos. Segundo os autores, o *falling-out* não se trata de uma decisão consciente do estudante, mas sim efeito de uma insuficiência, seja de apoio ou educacional. Doll, Eslami e Walters (2013) classificam como um abandono gradual, onde inexistente agente motivador, sendo uma consequência das circunstâncias, e não da escola ou do próprio aluno.,

Doll, Eslami e Walters (2013) buscaram em sua pesquisa compreender quais fatores, *pull-out*, *push-out* ou *falling-out*, apresentam maior impacto na decisão do aluno de evadir do sistema de ensino. Os autores obtiveram como resultado, contradizendo pesquisas anteriores, que os elementos *push-out*, e não os *pull-out*, têm maior influência na decisão dos estudantes em interromperem os estudos.

Setúbal (2010) comenta acerca dos fatores *push-out* criticando uma violência simbólica construída nas escolas, quase sempre camuflada, baseada em regras e interações sociais construídas no ambiente de ensino. A autora cita exemplos, como a imposição de obstáculos aos que desejam retornar à escola, a distância entre a realidade dos discentes e o currículo formal e a desvalorização do aluno, tanto de sua história quanto de sua vivência. Ainda são citados a culpabilização da família pelo desempenho do filho, a dificuldade das instituições em administrar as adversidades existentes e o preconceito.

Continuando seus apontamentos, Setúbal (2010), entende que a mediação dessas atitudes pode ser difícil, mas é determinante nos resultados esperados da aprendizagem e diminuição da evasão. A autora separa o problema em dois lados, sendo o primeiro o das escolas que não conhecem seu entorno, as condições socioculturais pelas quais está cercada e que seus alunos se encontram, agindo com preconceito e negligenciando seu papel de garantir ensino a todos os discentes. Assim, para Setúbal (2010), a própria escola representa uma legitimadora da evasão, deixando subtendido que deixar os estudos para completar a renda familiar é a melhor opção para o estudante.

Setúbal (2010) coloca do segundo lado os pais que não demonstram apoio aos seus filhos, muitas vezes por não terem tido esse modelo ou referência em sua própria trajetória, e acabam sentindo-se distantes do aprendizado dos filhos.

3.3.2 Evasão na Educação Profissional: o que dizem as justificativas discentes

A compreensão dos problemas relacionados à evasão, assim como suas consequências, passa primeiro pela investigação de suas possíveis causas e motivos (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Neste contexto, Figueiredo e Salles (2017) em suas pesquisas iniciam um levantamento, buscando de maneira clara identificar os fatores que motivam a evasão. Inicialmente as autoras apresentam dados obtidos pelo Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP-MG), programa governamental destinado à compra de vagas na rede privada.

Os dados disponibilizados pelo PEP (Tabela 14) apresentam o emprego como a justificativa com maior frequência na evasão, seguido por aqueles discentes que não apresentaram qualquer justificativa, dado alarmante segundo Figueiredo e Salles (2017).

TABELA 14
Causas da Evasão PEP

Causas do Abandono (PEP)	%
1. Emprego	36,56
2. Desistente sem justificativa	20,91
3. Horário incompatível	9,15
4. Estudos	8,91
5. Ingresso no curso superior	7,40
6. Mudança de município	4,23
7. Saúde	3,01
8. Transporte	2,95
9. Gravidez	1,85
10. Achou muito difícil	1,85
11. Não se identificou com o curso	1,75
12. Filhos	1,43

Fonte: (PEP, *apud* Salles; Figueiredo, 2017).

Continuando sua pesquisa, Figueiredo e Salles (2017) elaboram um quadro (Quadro 1) onde categorias e subcategorias são abordadas como possíveis motivadores de evasão, baseando-se em entrevistas realizadas pelas autoras.

QUADRO 1
Motivadores da Evasão

Lacunas na escolha do curso	Ausência de informações
	Decisão de ingresso vinculada à experimentação
	Ausência de maturidade
	Não identificação
Fatores escolares	Coincidência do período de provas (Curso Técnico e Ensino Médio) e critérios de avaliação pouco flexíveis
	Método pedagógico pouco dinâmico
	Professores pouco incentivadores
	Ausência de flexibilidade de horários
Dificuldades pessoais	Falta de conhecimento ou habilidade base
	Conciliação do curso com o trabalho e/ou outros estudos
	Sentimento de incapacidade e frustração
Influência de amigos	Antecipação de experiências negativas
Oportunidades	Oferta de trabalho e/ou outros estudos
Desinteresse institucional e/ou governamental	Ausência de ações e/ou políticas de apoio à permanência

Fonte: Figueiredo e Salles (2017)

Os fatores relacionados à escolha do curso são subdivididos em quatro categorias: ausência de informações, decisão de ingresso vinculada à experimentação, ausência de maturidade e não identificação com o curso. Figueiredo e Salles (2017) atribuem ausência de informações a apresentação inadequada do curso e sua ligação com o mercado de trabalho, viabilizando interpretações incorretas sobre o futuro profissional do aluno. O ingresso por experimentação, segundo as autoras, está diretamente relacionado à falta de informação, como na subdivisão citada anteriormente. A ausência de maturidade está ligada à idade em que os estudantes ingressam na instituição de ensino, refletindo posteriormente em uma não identificação com o curso escolhido.

Figueiredo e Salles (2017) incluem nos fatores escolares as categorias de coincidência do período de provas e critérios pouco flexíveis nas avaliações, método pedagógico pouco dinâmico, pouco incentivo dos professores e ausência de flexibilidade de horários. As autoras relacionam a coincidência no período de provas a uma rotina extenuante, que traz o esgotamento como consequência. Sobre os critérios de avaliação pouco flexíveis, Figueiredo e Salles (2017) afirmam que utilizar a prova como o único meio de validar o conhecimento exclui potencialidades dos alunos.

Os problemas relacionados às aulas extremamente teóricas, material inadequado e estratégias ineficientes são classificados por Figueiredo e Salles (2017) como parte do método pedagógico pouco dinâmico. As autoras consideram professores pouco incentivadores aqueles que apresentam dificuldade em estimular seus alunos, seja na própria aprendizagem ou em

permanecer no ensino. A ausência de flexibilidade nos horários foi citada como um empecilho para aqueles que precisam conciliar estudos e trabalho, principalmente em cursos de carga horária integral.

Figueiredo e Salles (2017) afirmam que os elementos existentes nas dificuldades pessoais não são responsabilidades atribuídas aos evadidos. A falta de habilidades base é frequente em pesquisas sobre evasão, segundo as autoras, e significa a ineficácia de experiências escolares anteriores, dificultando a continuidade do aprendizado. A conciliação do curso com trabalho ou outras atividades é acompanhada pelo cansaço físico e psicológico, sendo também um fator de queda no rendimento do aluno, potencializando a evasão. Figueiredo e Salles (2017) descrevem o sentimento de incapacidade e frustração como ligado a questões íntimas, onde esses sentimentos são acentuados à medida que o estudante encontra dificuldades no aprendizado, e agravados por resultados insatisfatórios em provas.

A influência de amigos, para Figueiredo e Salles (2017), está ligada ao grau de impacto que os amigos possuem na decisão do aluno de evadir, sendo uma influência quase sempre imperceptível ao aluno. As autoras classificam essa influência dos amigos como uma antecipação de experiências negativas, onde relatos expõem experiências frustrantes vivenciadas, promovendo uma tomada de decisão precipitada por parte do aluno.

As oportunidades são fatores atrativos externos, que segundo Figueiredo e Salles (2017) influenciam diretamente na decisão do estudante permanecer ou não no ensino. Em seus estudos as autoras atentam a oferta de trabalho ou outros cursos como os principais atrativos. As oportunidades de trabalho se tornam atraentes quando o estudante busca um resultado imediato, levando o aluno ao abandono dos estudos e dando a impressão de que fizeram a melhor escolha.

Figueiredo e Salles (2017) citam como último elemento o desinteresse governamental ou institucional, onde a ausência de políticas adequadas e a negligência favorecem o desamparo do aluno. As autoras classificam o problema como implícito no discurso dos estudantes, onde eles não reconhecem a negligência que sofreram.

3.3.3 EAD na UFVJM: da falta de perspectiva à evasão

Neste tópico trataremos de maneira especial a evasão no contexto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), utilizando números fornecidos pela

própria universidade através dos dados, relatórios e indicadores de desempenho, encontrados no *site* da pró-reitoria de graduação da instituição.

Em 2010 foram criados os primeiros cursos EaD na universidade, após estudos conduzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais apontarem uma demanda pela formação de professores. Os estudos classificaram como prioritários os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química, sendo esses os primeiros cursos EaD implantados na instituição. Juntamente com a instalação dos cursos de licenciatura, foi criado o bacharelado em Administração Pública, também no formato EaD, visando formar gestores públicos para esferas municipais, estaduais e federais. Em 2018 a licenciatura em Pedagogia tem sua criação aprovada, agregando assim mais um curso ao EaD da UFVJM. Para além dos cursos de graduação o EaD da universidade atualmente conta com várias especializações, sendo Direitos Humanos, Ensino de Ciências, Filosofia, Geografia, Matemática, Sociologia e Gestão Pública Municipal.

É possível analisar a evolução do EaD, bem como da graduação, na UFVJM através do relatório disponibilizado pela universidade, intitulado Indicadores de Desempenho 2020. Na tabela 14 são apresentados os dados referentes ao número de discentes matriculados em cursos de graduação na universidade, no EaD e presencial, a série histórica e metas previstas, onde é possível notar uma queda no número de matriculados no EaD entre 2015 e 2016, e novamente entre 2017 e 2018.

TABELA 14
Número de discentes matriculados na graduação - UFVJM

Série histórica (Presencial)	2015	2016	2017	2018	2019
	7909	8322	8208	8158	8512
Metas previstas (Presencial)	2020	2021	2022	2023	2024
	8512	8512	8285	8285	8285
Série histórica (EaD)	2015	2016	2017	2018	2019
	599	425	1129	657	806
Metas previstas (EaD)	2020	2021	2022	2023	2024
	990	990	990	990	990

Fonte: Indicadores de Desempenho 2020 UFVJM.

A tabela 15 apresenta o número de vagas ofertadas nos cursos de graduação, EaD e presencial. Tratando o EaD, o número de vagas diminuiu entre 2017 e 2019, sendo necessário ressaltar que em 2015, 2016 e 2018 não houve oferta de vagas na modalidade.

TABELA 15
Número de vagas oferecidas na graduação - UFVJM

Série histórica (Presencial)	2015	2016	2017	2018	2019
	2890	2890	2890	2698	3647
Metas previstas (Presencial)	2020	2021	2022	2023	2024
	3647	3647	3420	3420	3420
Série histórica (EaD)	2015	2016	2017	2018	2019
	-	-	1350	-	990
Metas previstas (EaD)	2020	2021	2022	2023	2024
	990	990	990	990	990

Fonte: Indicadores de Desempenho 2020 UFVJM.

O número de ingressantes na graduação, exibido na tabela 16, quando comparado com o número de vagas ofertadas revela que existe um déficit em ambas as modalidades, presencial e EaD. Em 2017 o EaD preencheu cerca de 64,29% das vagas ofertadas, já em 2019 este número caiu para cerca de 44,74%.

TABELA 16
Número total de ingressantes na graduação - UFVJM

Série histórica (Presencial)	2015	2016	2017	2018	2019
	2910	2925	2123	2090	2795
Metas previstas (Presencial)	2020	2021	2022	2023	2024
	3647	3647	3420	3420	3420
Série histórica (EaD)	2015	2016	2017	2018	2019
	4*	1*	868	5**	443
Metas previstas (EaD)	2020	2021	2022	2023	2024
	990	990	990	990	990

Fonte: Indicadores de Desempenho 2020 UFVJM.

Nota: * Os ingressantes destes anos entraram por meio de vagas remanescentes.

Nota: ** Neste ano não houve oferta de vagas. Os ingressantes referem-se a processos de transferência e obtenção de novo título.

A tabela 17 revela que o percentual de cursos presenciais que utilizam o EaD cresce a cada ano na universidade, notando-se que a previsão de utilizar recursos do EaD em mais cursos cresce com o passar do tempo, buscando atingir 80% dos cursos presenciais.

TABELA 17
Cursos presenciais que utilizam recursos do EaD - UFVJM

Série histórica	2015	2016	2017	2018	2019
	*	48,5	48,9	57,8	61,4
Metas previstas	2020	2021	2022	2023	2024
	70,0	80,0	80,0	80,0	80,0

Fonte: Indicadores de Desempenho 2020 UFVJM.

O índice de conclusão de curso fornecido pela universidade compara os concluintes de um ano com os ingressantes de cinco anos antes. Ele possibilita uma forma alternativa de se mensurar a taxa de sucesso da graduação, verificando o percentual de ingressantes que concluíram o curso em seu tempo médio. Sobre o EaD, os dados chamam a atenção por estarem demasiadamente baixo, pois em 2019, por exemplo, os indicadores ficaram em 8,12%.

TABELA 18
Índice de conclusão de curso - UFVJM

Série histórica (Presencial)	2015	2016	2017	2018	2019
	44,30	37,80	42,20	51,50	42,50
Metas previstas (Presencial)	2020	2021	2022	2023	2024
	50,00	55,00	60,00	70,00	80,00
Série histórica (EaD)	2015	2016	2017	2018	2019
	0,00	4,36	16,30	22,40	8,12
Metas previstas (EaD)	2020	2021	2022	2023	2024
	20,00	30,00	40,00	50,00	50,00

Fonte: Indicadores de Desempenho 2020 UFVJM.

A tabela 19 traz o índice de evasão nos cursos de graduação da UFVJM, onde se quantifica o percentual de alunos de ambas as modalidades, presencial e EaD. É necessário ressaltar que mesmo com a queda no número de evadidos entre 2018 e 2019, 36,9% para 30,3% respectivamente, os dados ainda são alarmantes, visto que em 2017 a taxa era de 13,9%.

TABELA 19
Índice de evasão dos cursos de graduação - UFVJM

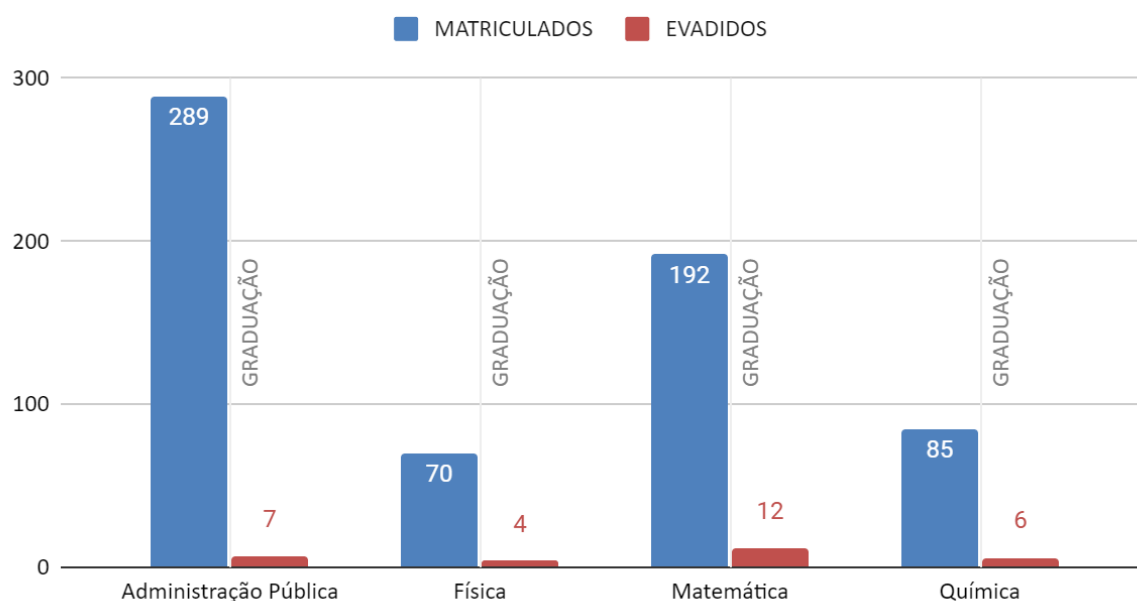
Série histórica (Presencial)	2015	2016	2017	2018	2019
	49,0	38,7	37,0	13,2	19,6
Metas previstas (Presencial)	2020	2021	2022	2023	2024
	15,0	15,0	10,0	10,0	10,0
Série histórica (EaD)	2015	2016	2017	2018	2019
	*	*	13,9	36,9	30,3
Metas previstas (EaD)	2020	2021	2022	2023	2024
	30,0	25,0	20,0	20,0	20,0

Fonte: Indicadores de Desempenho 2020 UFVJM.

O gráfico 5 mostra o comparativo da modalidade graduação entre matriculados e evadidos no EaD, sendo dados referentes aos matriculados entre 2015 e 2020/1, e evadidos em 2019/2, tratando o recorte fornecido pela universidade. O curso de Química é o responsável pelo maior percentual de evadidos na comparação com o número total de matriculados, sendo 7,05%.

Os cursos de Matemática, Física e Administração Pública apresentam, respectivamente, o percentual de 6,31%, 5,71% e 2,42% de evadidos em comparação com o número total de alunos matriculados.

Gráfico 5
Comparativo entre matriculados e evadidos no EaD - UFVJM 2019/2



Fonte: (Sistema e-Campus UFVJM) Gráfico elaborado pelo autor.

Os dados apresentados nesse tópico revelam uma situação delicada no EaD da UFVJM, onde compreender detalhadamente o fenômeno da evasão na realidade da universidade, assim como as baixas taxas de conclusão, se faz necessário. A seguir, discutiremos de maneira geral possibilidades existentes no combate à evasão, sendo possível estabelecer paralelos com a realidade existente na UFVJM.

3.3.4 Contribuições para a diminuição da evasão

As consequências geradas pela evasão representam impactos significativos na vida do estudante, perpetuando experiências negativas vividas anteriormente e reforçando uma visão de incapacidade que possuem sobre si (WOODLEY; SIMPSON, 2015). A evasão também possui um impacto financeiro e pedagógico, algo que evidencia a falta de políticas públicas adequadas que visem reduzir esses prejuízos sociais (PEREIRA *et al.*, 2020).

Podemos observar que a evasão é um fenômeno multicausal, relacionado a diversas áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia e administração, portanto seu combate não deve ser atribuído a apenas um único profissional (MUSSLINER, *et al* 2021). Alguns autores propõem em seus estudos, modelos que usam contribuições de diferentes áreas do conhecimento, esses modelos frequentemente usam uma abordagem preditiva (KOWALSKI, *et al* 2020).

Sales *et al.* (2012) propõem um modelo que busca contribuir com a diminuição da evasão, usando um controle acadêmico automatizado e ferramentas de avaliação e medição contínua, extraindo recursos do próprio AVA. O modelo possibilita intervenções do professor, armazena notas e frequência na visitação de fóruns e realização de tarefas, utilizando essas informações para medir o aprendizado do aluno, sua satisfação e conseqüentemente a possibilidade de evasão.

Ramos *et al.* (2017) utilizaram da análise quantitativa, sendo análise multivariada de dados e mineração de dados educacionais, para criar uma regressão logística que atua como preditora da evasão. Estabelecendo uma relação entre evasão e os constructos da distância transacional, o modelo cria uma predição do aluno, auxiliando o professor na intervenção pedagógica preventiva.

Sepúlvida (2016) apresenta um modelo baseado em *Knowledge Discovery in Database* (KDD), envolvendo estatística, banco de dados e inteligência artificial. O modelo se mostrou capaz de tomar decisões em combate à evasão, gerando também dados passíveis de utilização para predição de alunos e potencial evasão dos mesmos.

Kampff et al. (2014) baseia seu modelo na mineração de dados educacionais para criar perfis de evasão e mau desempenho, onde o professor pode configurar alertas que são criados pelo próprio sistema. Schlemmer utiliza também a mineração de dados em sua contribuição, defendendo uma prevenção da evasão através da análise de dados.

Wilges et al. (2010) propõem a arquitetura de sistemas multiagentes (SMA) em seu modelo, aplicando a mesma ao AVA para monitorar a aprendizagem e obter informações, calculando posteriormente o risco de evasão.

Mussliner et al. (2021) surgem com a proposta de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogo, assistente social, técnico educacional, pedagogo e assistente em administração. Os autores reforçam que todos os cargos citados estão previstos em lei, sendo parte integrante do plano de carreira dos servidores da educação. A proposta é que essa equipe, com profissionais oriundos de diferentes áreas do conhecimento, torne-se capaz de tratar os diferentes casos de evasão, onde cada profissional atuaria segundo sua formação.

O psicólogo, segundo Mussliner et al. (2021), seria o profissional responsável por diagnosticar e intervir de maneira psicopedagógica no grupo ou individualmente, além de realizar acompanhamento terapêutico com foco na prevenção da evasão. O pedagogo tem como atribuição orientar, através de manuais, os alunos ingressantes, colaborar com a revisão do currículo escolar, realizando intervenções para melhoria da retenção dos alunos e fornecer informações sobre a vida acadêmica e o curso. Segundo Mussliner et al. (2021), o pedagogo também tem como função desenvolver projetos de pesquisa e extensão.

Mussliner et al. (2021) atribuem ao assistente social as funções de orientar os alunos sobre recursos, rotinas e seus deveres enquanto acadêmicos, organizar palestras, realizar pesquisas sobre o perfil dos alunos e encaminhá-los para rede de apoio, quando necessário. O assistente social deve levantar as necessidades dos alunos, principalmente dos que se encontram em vulnerabilidade social, buscar compreender a realidade social dos estudantes e formular relatórios técnicos.

O técnico educacional, segundo Mussliner et al. (2021), seria responsável pelos relatórios estáticos, mapeando as causas de evasão em diferentes cursos, e deve elaborar projetos de extensão buscando aumentar a retenção dos alunos. O profissional deve construir

material, impresso ou digital, para conscientização dos docentes e colaboradores administrativos, enfatizando seu papel no combate à evasão.

O assistente em administração, último profissional proposto por Mussliner et al. (2021), seria responsável por apoiar os levantamentos estatísticos e realizar o atendimento prévio dos alunos em potencial evasão, encaminhando os mesmos para outro profissional da equipe. Os autores atribuem ao assistente a função de organizar arquivos, lavrar atas de reunião, realizar o contato entre os setores da universidade e gerenciar os *e-mails* do setor.

Assim, para Mussliner et al. (2021), contribuiria toda a equipe multidisciplinar, onde cada profissional teria sua função no combate à evasão, resultando o trabalho coletivo em mapeamentos, acompanhamentos estatísticos, identificação de potenciais evasões e conscientização dos colaboradores.

Devido à multiplicidade dos fatores ligados a evasão, não menos complexa seria a busca por uma “solução”. A união de esforços relacionados a diferentes áreas mostra-se necessária. Apoiando-se em dados estáticos sobre o ensino e utilizando métodos humanistas, encontramos uma possibilidade de atenuação. Os dados possibilitariam uma identificação de perfil previa, o que poderia possibilitar eventuais intervenções que evitariam a evasão. É importante que estas intervenções ocorram através de um tratamento humano e dialógico ao lidar com o aluno propenso a evadir, entendendo sua realidade e especificidades. Essa abordagem pode permitir que o aluno permaneça em seu processo de aprendizagem. Assim, o EaD se torna capaz de gerar novas contribuições significativas para ele, e, conseqüentemente, para a sociedade.

3.4 Considerações Finais

O presente artigo abordou o Ensino a Distância destacando importantes fatores para seu funcionamento e um dos grandes desafios na educação: a evasão.

Um dos fatores importantes para o funcionamento do EAD é a especificidade do processo de ensino-aprendizagem, que, além de contarem com os elementos “professor”, “estudante” e “conteúdo”, destacados por Houssaye (2000), possui o elemento “tecnologias”, evidenciado pelo tetraedro de Lombard (2003).

No EaD, o ensino-aprendizagem ocorre através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). São nestes ambientes que ocorrem as principais interações da modalidade, sendo eles uma das principais formas de se construir conhecimento colaborativo. É através da interatividade que ocorrem diversos processos de troca no AVA, como entre

aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo. Essas relações, por sua vez, possibilitam o surgimento de uma autonomia discente, característica fundamental ao EaD.

Autonomia na modalidade é tratada como a capacidade de fazer as próprias escolhas. É através dela que o aluno desenvolve habilidades que usará para várias etapas de sua vida acadêmica. A liberdade na forma de aprendizado é, além de tudo, uma possibilidade, extinguindo a necessidade de coexistência física no mesmo tempo e lugar que o professor.

Porém, tais características podem gerar, em algumas pessoas, sentimento negativos, ocasionando em um fenômeno chamado: evasão estudantil. Durante nossa pesquisa tratamos a evasão e suas múltiplas facetas, uma vez que a mesma pode se apresentar de diversas maneiras.

A evasão conta com a presença de potencializadores, sendo fatores capaz de influenciar o fenômeno. Rumberger (2011) trata estes fatores dividido-os em duas categorias, os fatores individuais e os fatores contextuais. Os fatores individuais estão relacionados ao próprio indivíduo, suas experiências e comportamentos, atitudes e desempenho. Os fatores contextuais são ligados a família, ambiente onde o indivíduo vive e as próprias escolas.

Fatores contextuais e individuais podem, em alguns casos, coexistirem, tornando-se ambos potencializadores da evasão. A identificação dos motivos relacionados a cada um desses fatores é por vezes apresentada em pesquisas sobre a evasão no EaD, como a pesquisa de Salles e Figueiredo (2017). Nela é possível identificar os motivos principais e suas subcategorias, como os motivos relacionados a fatores escolares e sua subcategoria, professores pouco incentivadores.

Alguns destes motivos possivelmente fazem parte da realidade de diversas instituições, como é o caso da UFVJM. A falta de perspectiva existente em torno da modalidade na instituição, ocasionada pela estagnação na oferta de vagas, agrava a situação da evasão. Todos esses fatores se refletem nos baixos índices de conclusão no EaD da universidade.

A identificação dos potencializadores da evasão abre espaço para abordagens que buscam contribuir para a sua diminuição. A elaboração de modelos acadêmicos buscando o controle, seja dos fatores contextuais ou individuais, é, por exemplo, uma alternativa para se lidar com o fenômeno. Assim como a prevenção, identificando alunos propensos a evadir.

Se faz necessário reafirmar que a permanência do aluno no sistema de ensino pode gerar ganhos inestimáveis para o mesmo e todos ao seu redor.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO

O Ensino a Distância constitui uma modalidade de ensino de grande importância social, uma vez que pode atender de forma efetiva, grande contingente de alunos, sem reduzir a qualidade dos serviços oferecidos (NUNES, 1994). Com o surgimento de novas abordagens em decorrência da crescente demanda e com apoio de tecnologias na área da educação, é possível uma interação e colaboração entre pessoas isoladas geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados (ALVES, 2011).

Aqueles que são excluídos do processo educacional por estarem longe de universidades ou por indisponibilidade de tempo com horários tradicionais, tem no EaD uma possibilidade de formação (ALVES, 2011). Neste sentido, o EaD torna-se um instrumento essencial na promoção de oportunidades. Indivíduos que se adaptam e se apropriam desse tipo de ensino podem concluir um curso superior de qualidade conforme sua rotina, abdicando da necessidade de deslocamento e todo desgaste gerado por este.

O êxito do aluno em um curso é capaz de gerar benefícios para a sociedade, gerando uma pessoa capacitada e devidamente apta para algumas atividades, e para o próprio aluno, gerando possíveis melhorias de vida (COSTA; SANTOS, 2017). Em contraponto, o insucesso desse aluno pode gerar problemas pessoais, como, por exemplo, dificuldades socioeconômicas, e consequentemente problemas sociais, como o aumento de estatísticas de desemprego.

Compreender a modalidade e suas contribuições, existentes e possíveis, passa pela perspectiva histórica. A evolução do EAD acompanha a evolução das tecnologias e meios de comunicação, tendo suas características modificadas à medida que acompanha esses avanços. Esta pesquisa contribuiu para entender historicamente o EaD na realidade do Brasil, destacando os impactos governamentais, a evolução da legislação e o seu crescimento.

É necessário ressaltar que esse crescimento está amparado em contribuições de várias áreas do conhecimento, como nos estudos sobre o processo interativo de ensino aprendizagem. É a partir do apoio dessas múltiplas áreas que são criados conhecimentos sobre áreas específicas do EaD, onde a modalidade encontra suas especificidades, como nos ambientes virtuais e de aprendizagem. Como em todo processo de ensino, existem os desafios que surgem na contramão das possibilidades propiciadas pelo EaD, como a evasão e suas consequências. Por isso compreender a modalidade, não só de maneira geral, mas também a realidade vivenciada pelas universidades e escolas, é necessário para que as potencialidades do EaD emergjam plenamente.

Através das pesquisas sobre os potencializadores da evasão, pudemos apresentar fatores que podem contribuir para a diminuição da evasão. Cabe ressaltar aqueles que possuem impacto impar na decisão. Por exemplo, melhores informações sobre o curso antes mesmo do ingresso do aluno. Algo que pode parecer simples, é capaz de mostrar para o estudante o que o aguarda em seu caminho. Professores devidamente formados e capacitados pode, também, fazer toda diferença na vida do aluno. Essa capacitação é capaz de propiciar um acompanhamento adequado do aluno, compreendendo previamente comportamentos que o levariam a evasão.

É importante ressaltar a utilização de métodos específicos ao EaD. Mesmo sabendo que a evasão não é exclusividade dele, a reutilização de métodos pode não obter o resultado esperado. Por fim, destacamos a necessidade de políticas públicas adequadas. Até mesmo o EaD sofre com a discrepância entre ensino público e privado. É possível observar essa diferença comparando as tabelas que ilustram o crescimento da modalidade. A tabela 4, por exemplo, mostra uma oferta de vagas assustadoramente maior na rede privada. Por sua vez, a tabela 15, que trata a realidade da UFVJM, aponta uma diminuição no número de vagas ofertadas.

Assim, pesquisas que buscam por fundamentos do EaD devem ser encorajadas, pois assim, melhor conseguiremos compreendê-lo, reconhecendo seus limites e suas possibilidades (LOPES; FARIAS, 2013). Desta maneira, almejamos continuar com o trabalho em torno da modalidade. Pesquisas futuras ligadas a características socioeconômicas e políticas surgem como uma possibilidade.

A complexidade existente no EaD mostrou-se inebriante, sendo a fonte de toda esta motivação.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.

ANDERSON, T. “Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions”. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (eds.) Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003b, p. 129-144

BRAGA, Elayne de Moura. Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: Da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas. MG, Brasil**, v. 2, n. 1, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo. Brasília, DF, 2004.

CARBONARO, W.; WORKMAN, J. **Dropping out of high school: effects of close and distant friendships**. Social Science Research, v. 42, n. 5, p. 1254-68, 2013.

COSTA, Renata Luiza da; SANTOS, Júlio César dos. **A evasão em cursos técnicos a distância**. Educ. rev., Curitiba, n. 66, p. 241-256, Dec. 2017.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

DEMO, Pedro. Formação permanente e tecnologias educacionais. In: **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2006.

DOLL, J. J.; ESLAMI, Z.; WALTERS, L. Understanding why students dropout of high school, according to their own reports: are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. SAGE Open, v. 3, n. 4, nov. 2013.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 356-392, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia. **Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HILLMAN, D. C. A.; WILLIS, D. J.; GUNAWARDENA, C. N. “Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners”. In: *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 30-42, 1994.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista*. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2009.

JOHANN, Cristiane Cabral et al. *Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo*. 2012.

KAMPPFF, A. J. C.; FERREIRA, V. H.; REATEGUI, E.; LIMA, J. V. Identificação de perfis de evasão e mau desempenho para geração de alertas num contexto de educação a distância. *Relatec – Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa*, v. 13, n. 2, p. 61–76, 2014.

KOWALSKI, Alcimar et al. *Evasão no Ensino Superior a Distância: Revisão da Literatura em Língua Portuguesa*. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, 2020.

LEE, V. E. .; BURKAM, D. T. **Dropping out of high school: the role of school organization and structure**. *American Educational Research Journal*, v. 40, n. 2, p. 353-93, 2003.

LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. *O que e o quem da EaD: história e fundamentos*. **Curitiba: InterSaberes**, 2013.

MAIA, M. C. *Adoção e disseminação de tecnologias educacionais em cursos presenciais*. **15º CIAED**, 2009.

MATTAR, J.. *Interatividade e Aprendizagem*. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: **Pearson Education do Brasil**, p. 112-120, 2009.

MOORE, M. “Three types of interaction”. In: *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

MUSSLINER, Bruno Osvaldo et al. *O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar*. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 42674-42692, 2021.

NUNES, Ivônio Barros. *Noções de educação a distância*. **Revista educação à distância**, v. 4, n. 5, p. 7-25, 1994.

PALANGE, I.; MESQUITA, D.; LEMOS, M. F. R. *Educação a Distância: o material impresso não morreu*. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 15., 2009, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/652009083806.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2020.

PEREIRA, Debora; HAHN, Fábio André; BOVO, Marcos Clair. A Sala de Aula Invertida como possibilidade no combate à evasão escolar. **Multítemas**, p. 51-72, 2020.

PEREIRA, Fornarolli Sena. Tecnologia educacional e aprendizagem ativa na educação superior: uma metassíntese. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

PIVA JR, Dilermando; DE FREITAS, Ricardo L. A utilização de Tecnologias Colaborativas no desenvolvimento de habilidades e atitudes em Estudantes de Cursos na área Tecnológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15. 2009 Fortaleza.

PRIMO, A. F. T. Interação mediada por computador: comunicação – cibercultura – cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMOS, J. L. C. et al. **Um modelo preditivo da evasão dos alunos na EaD a partir dos construtos da teoria da Distância Transacional**. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação — CBIE, 6., 2017, Recife.

RUMBERGER, R. W. Introduction. In: DROPPING out: why students dropout of high school and what can be done about it. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2011. p. 1-19.

SALES, G. L.; LEITE, E. A.; JOYE, C. R. **Gerenciamento da Aprendizagem, Evasão em Ead Online e Possíveis Soluções: um estudo de caso no IFCE**. RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 10, n.3, p. 1-11, 2012.

SANTOS, Lílian Carmen Lima dos. Educação a distância na formação dos professores. **Formação de professores: política e profissionalização**. Alagoas: Edufal, p. 35-65, 2004.

SEPÚLVIDA, W. R. **Predição de evasão na educação a distância como subsídio à tomada de decisão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

SILVA, Robson Santos da. Moodle para autores e tutores. 3.ed. São Paulo: Novatec, 2013.

SILVA, M. Sala de aula interativa, 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

STEARNS, E.; GLENNIE, E. J. **When and why dropouts leave high school**. **Youth & Society**, v. 38, n. 1, p. 29-57, set. 2006.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários /– Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VASCONCELOS, C.; DE JESUS, A.; DE MIRANDA SANTOS, C.. **Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o Moodle**. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 15545-15557, 2020.

VIANA, Neilane de Souza. 2015 **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em cursos de graduação a distância: um estudo de caso no polo de Teófilo Otoni EAD/UFVJM.** – Diamantina: UFVJM, 2015.

WAGNER, E. D. “Interactivity: from agents to outcomes”. In: *New Directions for Teaching and Learning*, n. 71, 1997, p. 19-26

WILGES, B.; RIBAS, J. C.; CATAPAN, A. H.; BASTOS, R. C. Sistemas multiagentes: mapeando a evasão na educação a distância. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2010.

WOODLEY, A.; SIMPSON, O. Evasão: o elefante na sala. **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa.** São Paulo: Artesanato Educacional, p. 473-498, 2015.

YACCI, M. “Interactivity demystified: a structural definition for online learning and intelligent CBT”. In: *Educational Technology*, n. 40, ago. 2000, p. 5-16. ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire.** EDIPUCRS, 2007.