



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO-IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

DISSERTAÇÃO

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO SUCESSO E DO FRACASSO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA EAD: IDENTIFICANDO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Daniele da Costa Conceição Viana



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO SUCESSO E DO FRACASSO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA EAD: IDENTIFICANDO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

DANIELE DA COSTA CONCEIÇÃO VIANA

Sob a Orientação da Professora
Dr^a Luciene Alves Miguez Naiff

Dissertação submetida como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Curso de Pós-graduação em Psicologia – Linha de Pesquisa Processos Psicossociais e Coletivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V614a Viana, Daniele da Costa Conceição, 1981-
ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO SUCESSO E DO FRACASSO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA EAD: IDENTIFICANDO REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS / Daniele da Costa Conceição Viana. - Rio de
Janeiro, 2019.
73 f.: il.

Orientadora: Luciene Alves Miguez Naiff.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, 2019.

1. Representações Sociais. 2. Educação a Distância.
3. Sucesso Acadêmico. 4. Fracasso Acadêmico. 5.
Pedagogia. I. Naiff, Luciene Alves Miguez, 1969-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Psicologia III.
Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO


PROGRAMA DE OPÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

Daniele da Costa Conceição Viana

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em psicologia no curso de Pós-graduação stricto sensu em Psicologia, área de concentração em Psicologia


**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO SUCESSO E DO INSUCESSO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA EAD: IDENTIFICANDO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação Aprovada em 05/12/2019

Documento assinado digitalmente
 LUCIENE ALVES MIGUEZ NAIFF
Data: 15/08/2023 12:44:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Luciene Alves Miguez Naiff

(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO
Data: 15/08/2023 11:29:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Claudia de Azevedo Peixoto

(Membro interno)

Documento assinado digitalmente
 SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA
Data: 08/08/2023 14:44:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sabrina Araujo de Almeida

(Membro externo)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me amparado nos momentos difíceis e não me deixado desistir.

Aos meus pais, Alcenira e Augusto, pelo incentivo e pela educação repassada a mim.

À Valéria, pelas orientações e dicas compartilhadas,

Aos meus colegas do Mestrado, pela escuta e orientações partilhadas.

Aos meus colegas de trabalho, da FAETEC, pela paciência nos momentos de crise.

Aos meus colegas de trabalho do LIPEAD pelo apoio e incentivo. Em especial ao Diego, Charles e Anelize, pela autorização do desenvolvimento da pesquisa, pela disponibilidade do tempo para aplicação dos questionários e pela compreensão e parceria dedicada.

À prof.^a Dr^a Luciene Naiff e demais membros da banca, pelo direcionamento.

Aos amigos e familiares que não foram citados em específico, mas ficaram na torcida pela conclusão dessa etapa, obrigada!

RESUMO

VIANA, Daniele da Costa Conceição. Aspectos psicossociais do sucesso e do fracasso em cursos de Pedagogia EAD: identificando representações sociais. 2019, 79p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

O campo educacional é um cenário repleto de significações e problemas há muitos anos estudado pelos diversos campos de saberes, dentre eles a Psicologia. O presente estudo teve como objetivo investigar quais as possíveis representações sociais que os alunos do curso de Pedagogia constroem do fracasso e do sucesso no ensino a distância que estão inseridos. Foi utilizado o arcabouço teórico permitido pela utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) criada por Moscovici e as contribuições de Abric, em sua Teoria do Núcleo Central. A partir da abordagem estrutural de Abric buscou-se identificar os núcleos central e periférico destas representações sociais. A pesquisa de natureza quanti-quali teve como instrumentos de coleta a tarefa de evocação livre a partir dos indutores “sucesso no curso” e “insucesso no curso” e um questionário com perguntas abertas e fechadas acrescido de um breve questionário sócio-demográfico. Para a análise dos dados foi utilizado, na tarefa das evocações o programa EVOC@ e para os questionários, a análise do conteúdo proposta por Bardin, por meio da análise prototípica dos resultados. Participaram da pesquisa 92 alunos matriculados no curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância por meio do Consórcio Cederj. Os resultados revelaram como possível núcleo central do sucesso os termos “determinação” – o mais evocado – seguido de “conhecimento”, “interesse”, “comprometimento” e “flexibilidade de horário”; e do insucesso “desinteresse” – o mais evocado – seguido de “dificuldade de aprendizagem”, “má gestão do tempo”, “solidão”, “desorganização”, “excesso de conteúdos” e “questões emocionais”. Conclui-se que conforme os dados obtidos, faz-se necessária uma reestruturação interna da modalidade, revisando os recursos utilizados para uma melhor adequação do perfil do aluno que está sendo recebido e as questões que envolvem a modalidade de ensino.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação a Distância; Sucesso Acadêmico; Fracasso Acadêmico.

ABSTRACT

VIANA, Daniele da Costa Conceição. Psychosocial aspects of success and failure in EAD courses: identifying social representations. 2019, 91p. Dissertation (Master in Psychology). Institute of Education, Department of Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The educational field is a scenario full of meanings and problems studied for many years by various fields of knowledge, including Psychology. The present study aimed to investigate what are the possible social representations that the students of the Pedagogy course build of the failure and success in the distance education that they are inserted. The theoretical framework allowed by the use of the Theory of Social Representations (TRS) created by Moscovici and the contributions of Abric in his Theory of the Central Nucleus were used. From Abric's structural approach, we sought to identify the central and peripheral nuclei of these social representations. The quanti-quali research had as collection tools the task of free evocation from the inducers "success in the course" and "failure in the course" and a questionnaire with open and closed questions plus a brief socio-demographic questionnaire. For the data analysis, the EVOQ @ program was used in the task of evocations and for the questionnaires, the content analysis proposed by Bardin through the prototypical analysis of the results. One hundred and twenty students enrolled in the Pedagogy course offered by distance learning through the Cederj Consortium participated in the research. The results revealed as a possible core of success the terms "determination" - the most evoked - followed by "knowledge", "interest", "commitment" and "time flexibility"; and the failure "disinterest" - the most evoked - followed by "learning disability", "poor time management", "loneliness", "disorganization", "excessive content" and "emotional issues". It is concluded that according to the data obtained, it is necessary an internal restructuring of the modality, reviewing the resources used to better fit the profile of the student being received and the issues involving the teaching modality

Keywords: Social Representations; Distance education; Academic success; Academic failure.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) NA EDUCAÇÃO	3
1.1 Representações sociais e Representações Coletivas	3
1.2 A construção da Teoria da Representação Social	5
1.3 A Teoria Do Núcleo Central	9
1.4 A Teoria da Representação Social como aporte no campo educacional	12
2. O INSUCESSO E O SUCESSO COMO OBJETO DE ESTUDO	15
1.1 Concepções sobre o insucesso e o sucesso em instituições de ensino superior	15
3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO SUPERIOR	19
3.1 A evolução do ensino a distância no Brasil	19
3.2 Legitimação, acesso, permanência e evasão na modalidade EAD	25
3.2.1 Permanência e evasão	27
3.3 O funcionamento dos cursos por meio do consórcio CEDERJ	35
3.3.1 O curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ	36
4. OBJETIVOS	38
4.1 Objetivo Geral	38
1.2 Objetivos específicos	38
5. MÉTODO	39
5.1 Procedimentos	39
5.2 Participantes	40
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
6.1 Evocações	44
1.2 Análise de Conteúdo - Questionário	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXO	70

A. Termo de Consentimento livre e esclarecido	70
B. Questionário	71

INTRODUÇÃO

O campo educacional é um cenário repleto de questões e desafios há muitos anos estudados pelos diversos campos de saberes, dentre eles a Psicologia. A evasão escolar faz parte desses desafios que tem provocado grandes consequências educacionais e sociais e investigar suas causas é de grande valia para o meio acadêmico e social. A Evasão é um dos fenômenos que compõe o chamado insucesso educacional e pode ser entendida como “a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso”. (Santos et al, 2009, p.3)

O sucesso e o insucesso escolar são fenômenos complexos e acontecem em seus mais variados segmentos. Nossa proposta com a presente pesquisa, foi analisá-los a luz da Teoria das Representações Sociais, em um cenário relativamente novo que é o do ensino oferecido por meio da modalidade a distância.

Desde os primórdios da educação a distância são encontrados registros de experiências de insucesso em cursos oferecidos a distância. Bianco (2009) aponta que pesquisas revelaram o insucesso de algumas experiências de educação via rádio, considerando os elevados índices de abandono. O autor ressalta que o modelo de educação a distância dessa época possuía um caráter fortemente instrucional, ofertando cursos profissionalizantes e outros destinados a alfabetização de adultos e a educação supletiva.

Não é possível afirmar se no modelo adotado para oferta dos cursos, questões pessoais ou mesmo sociais contribuíram para esse cenário. Mas é necessário refletir que desde essa época, que ocorreu na década de 20, existia indícios de desistência dos cursos por questões não pontuadas de forma explícita. Perrenoud, (2001) elucida que o fracasso, mesmo ocorrendo em grande número, não era visto com significância. Ele explica que somente após a pós-guerra, por volta dos anos 50 que o fracasso começou a ser visto como um fenômeno social.

Os aprimoramentos tecnológicos permitiram um grande avanço na educação a distância, principalmente na oferta de cursos superiores, possibilitando o alcance dos cursos em diversas regiões do Brasil, até mesmo em municípios do interior bem distantes das capitais. Reformulações na forma de dispor o material didático, do ensinar e do aprender foram adequações necessárias para atender a esse novo modelo. Porém, nota-se que mesmo com tais modificações, os níveis de evasão em cursos superiores a distância ainda é considerado muito alto, conforme análise dos dados apresentados pelo INEP por meio do Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017, publicado no ano de 2019.

Podemos dizer que apesar da oferta de cursos ter aumentado significativamente tanto na

variedade de cursos quanto no número de vagas ofertadas, ainda não há uma preocupação substancial em relação a medidas de permanência desses alunos no curso.

Ao ingressar num curso na modalidade a distância, o aluno precisa se adequar às novas exigências dessa modalidade de ensino, que por mais que seja flexível, permitindo que o aluno construa seu tempo e suas práticas de estudo, possuem prazos, avaliações e normas. Em minha experiência como mediadora pedagógica do curso de graduação em Pedagogia da UNIRIO oferecido pelo consórcio CEDERJ, percebo o quanto é difícil para os alunos essa adequação a uma modalidade nova, ainda não muito familiar e repleta de desafios.

Foi através desse contexto que surgiu o desejo de realizar a pesquisa aqui delineada. O fenômeno da evasão e as representações sociais do que seja o sucesso ou o insucesso envolvem uma miríade de questões que perpassam a própria educação, o ambiente social e aspectos intra e interpessoais. Nesse sentido, investigar as razões do abandono ou permanência nos cursos a distância, aqui caracterizados como “fracasso” e “sucesso escolar” por meio da Psicologia Social se mostrou pertinente, podendo trazer mais consistência ao problema identificado e antever possíveis práticas oriundas desse tipo de pensamento social.

Portanto, o objetivo geral foi investigar quais as possíveis representações que os alunos constroem do fracasso e do sucesso no ensino a distância que estão inseridos. Nossos objetivos específicos foram: a) Conhecer as representações e significações aplicadas ao sucesso e ao fracasso acadêmico em cursos oferecidos por meio da EAD; b) Analisar as possíveis causas do fracasso e do sucesso acadêmico nessa modalidade de ensino; c) Conhecer quais os pontos que poderiam ser mudados para tentar transformar experiências de não-êxito em êxito.

O estudo foi dividido num primeiro capítulo que apresentará a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central, finalizando com a utilização da TRS no campo educacional. O capítulo seguinte englobará questões relacionadas ao sucesso e fracasso acadêmico, objeto do estudo. No terceiro capítulo, ainda compondo o objeto a ser estudado, será apresentado o percurso histórico da Educação a Distância, perpassando pelo consórcio Cederj – consórcio por meio do qual as universidades públicas do Rio de Janeiro ofertam cursos na modalidade de ensino a distância (EAD) – e o curso de Licenciatura em Pedagogia, curso este pertencente aos sujeitos escolhidos para composição da amostra, em específico, oferecido pela UNIRIO.

Na sequência, são apresentados os objetivos, o método e o capítulo dos resultados. Por fim, as considerações finais e das referências que serviram como base para delineamento do estudo apresentado.

1 - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) NA EDUCAÇÃO

O capítulo 1 apresenta o histórico da conceituação de “representações sociais” e a criação da Teoria da Representação Social (TRS) por Moscovici, dando ênfase a teoria do núcleo central. Finaliza associando a TRS à pesquisas no campo educacional.

1.1 Representações Sociais e Representações Coletivas

O conceito de representações sociais, tem origem dentro da sociologia clássica por meio do uso do conceito de representações coletivas de Durkheim. Para Minayo (2016), Durkheim é o primeiro autor que explicita o conceito de Representações Sociais. Segundo a autora, ele é usado no mesmo sentido de representações coletivas, “termo que se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade”. (MINAYO, 2016, p. 74)

Neves (2007) que realizou a tradução da obra de Durkheim intitulada “As regras do método sociológico” diz ser essa uma obra rica em detalhes que permite o entendimento da denominação de fato social e por conseguinte de representação coletiva. Nela, Durkheim aponta a necessidade de compreender o que pode ser entendido como fato social. Salienta que o termo é empregado para designar muitos fenômenos que ocorrem na sociedade e que demandem um interesse social, porém, com essa definição, não teriam acontecimentos humanos que não pudessem ser denominados como sociais. Coloca como exemplo, o ato do ser humano se alimentar, beber, dormir e racionar que são funções necessárias e a sociedade tem interesse que sejam exercidas com regularidade.

Na sociedade, há comportamentos que advém da educação e de normas determinadas pela família, religião, moral, mercado de trabalho e outros segmentos. Tais condutas, apesar de serem executadas de forma individual, não fazem parte de escolhas individuais porque já vêm pré-concebidas de alguma forma de conduta apreendida.

Para Durkheim, a forma como as crianças são educadas, numa repetição de imposição de como deve agir, resultam num comportamento diferente de como elas poderiam seguir se observado apenas o caminho biológico. Essas coerções, independentes de vontades individuais e reproduzidas de forma coletiva, são o que Durkheim definiu como fato social:

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais”. (DURKHEIM, 2007, p. 25)

Na existência do fato social, que existe a partir dos comportamentos de um grupo de indivíduos, chegamos ao que Durkheim definiu como representações coletivas. Minayo, coloca que “o termo se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa a sua realidade. (2016, p. 74) A autora, em referência a Durkheim, elucida que as representações estão ligadas aos fatos sociais que podem ser observados e interpretados, revelando um grupo de fenômenos reais, com propriedades e comportamentos específicos.

Passando ao campo da Psicologia, mais especificamente ao psicossocial, diversos autores que estudam as representações sociais externam uma dificuldade em definir o tema. Ao pensarmos numa sociedade composta por tantos seres com diferenças culturais, coletivas, individuais e de tantas outras diversidades é compreensível o quanto torna-se difícil delimitar um conceito que envolva algo que está em constante movimento e transformações.

Os autores preferem realizar uma preparação indutiva do leitor, devido a dificuldade na conceituação formal sintética do campo (SÁ, 1996). Alguns autores relacionam a dificuldade, ao receio de delimitar um conceito, temendo, principalmente, limitar o vasto alcance que as representações sociais poderiam englobar. E por que criamos representações?

Jodelet (2001), defende que criamos representações devido a necessidade de ajuste ao mundo no qual as pessoas estão inseridas, obtendo informações sobre ele, além de saber como se comportar, identificar e resolver problemas. Não estando só nesse mundo, são partilhados momentos com outras pessoas que o ajudarão a compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Desse modo, a autora coloca que as representações sociais são muito importantes na vida cotidiana, guiando o modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, de modo a interpretá-los, tomar decisões e adotar uma posição frente a eles.

Sobre o estudo dessas representações, a autora salienta que os fenômenos envolvendo as representações sociais tem sido um assunto importante para a área das Ciências Humanas, cujos instrumentos conceituais e metodológicos próprios são utilizados por diversas disciplinas.

Segundo Moscovici, as representações sociais podem ser entendidas como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais”. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Corroborando com a questão, uma definição que aparece em estudos mais atuais, expõe

como um tipo de conhecimento construído socialmente e compartilhado que “nos ajuda a apreender os objetos que povoam nossa vida cotidiana, a dominar o ambiente, a comunicar fatos e ideias e a nos situar perante pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento em relação aos objetos e grupos representados”. (ALVES-MAZZOTTI 2010, p.72)

As definições apresentadas permitem inferir que para que exista uma representação social, é necessário que haja um grupo de indivíduos que no curso de suas comunicações pessoais, partilhem conceitos e explicações sobre um determinado objeto, cuja representação orienta e justifica os comportamentos sociais que os indivíduos adotam em relação ao mesmo. Para melhor elucidar, é válido pontuar a descrição de Jodelet (2001), que define as representações como “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 36)

Avançando o conceito para além das relações, Sá (1996) correlaciona o termo ao conjunto de fenômenos (sociais), como também ao conceito que os engloba e ainda à teoria construída para explicá-lo (que será vista na segunda parte do capítulo em curso).

1.2 A construção da Teoria da Representação Social

A partir do visto acima, Serge Moscovici, psicólogo social criador da TRS, não desenvolveu sua teoria num vácuo cultural. Ele se apoiou nos fundadores das ciências sociais da França, em especial em Durkheim. Tendo em vista que Durkheim é um dos fundadores da sociologia moderna, a teoria de Moscovici é vista como uma forma sociológica de Psicologia Social. (FARR, 2013)

Farr, citando a criação da ideia de representação social, afirma que para Moscovici, “a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível de Psicologia Social.” (FARR,2013, p. 39).

De acordo com o autor, tendo em vista que a sociedade moderna está em constantes e rápidas transformações, o termo “representações sociais” passa a ser mais adequado do que “representações coletivas”, que atendia à uma sociedade menos complexa, na qual se conseguia identificar representações verdadeiramente coletivas, que, na modernidade, são encontradas em poucos casos. Surge então, a noção de representação social de Moscovici.

O estudo de Moscovici buscou observar o que acontecia quando um novo corpo de conhecimento, no caso a Psicanálise, se espalha dentro de uma sociedade. Coletou dados relativos ao conhecimento, opiniões e atitudes dos entrevistados em relação à psicanálise e ao psicanalista, por meio de questionários, pesquisas de opinião, etc, além de coletar amostras sobre a informação que circulava sobre o seu objeto de estudo, como uma análise do conteúdo dos meios de comunicação em massa da época. (FARR, 2013). Vale ressaltar que o interesse da pesquisa era identificar a representação que as pessoas tinham sobre a Psicanálise e não definir o que seria a Psicanálise.

A pesquisa de Moscovici, que resultou na Teoria das Representações Sociais (TRS), encontra-se publicada na obra intitulada “La psycanalyse: son image et son public” publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nesta obra, Moscovici apresenta seu estudo, realizado em Paris no final da década de 1950 que analisa o resultado da relação entre uma teoria científica como a Psicanálise e a construção do senso comum. Deschamps & Moliner (2009), aponta que Moscovici se interessou pelas opiniões que circulavam pela sociedade em relação a psicanálise e sua pesquisa irá investigar como nascem as diferentes representações sociais sobre ela.

Para que o fenômeno possa ser estudado embasado pela teoria algumas questões precisam estar presentes. Esse fenômeno precisa permitir a construção de um objeto de pesquisa, que tende a ser mais simples do que o próprio fenômeno. Para Sá “a pesquisa das representações sociais deve produzir um outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica”. (SÁ, 1996 p. 22)

Ainda segundo o autor, a teoria organiza e torna inteligíveis os fenômenos aos quais se aplica além de torná-los mais simples e capazes de serem compreendidos pela teoria. Na pesquisa, para o uso da teoria, é necessário a realização de uma delimitação do que precisa ser estudado a fim de simplificar o objeto a ser pesquisado. Ela precisa além do embasamento teórico, da justificativa para tal, da finalidade e da comprovação da relevância acadêmico e/ou social. Delimitados os espaços, toda informação que ultrapassá-lo não deverá ser considerada.

Para a realização de uma pesquisa que envolva representações sociais é necessário que exista o envolvimento de um sujeito e de um objeto. É necessário que o grupo social que mantém a representação seja escolhido além de delimitado o objeto de estudo, visto que, “uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”. (SÁ 1996, p. 24)

Sá (1996), aponta que Moscovici afirma que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos reificados são produzidas as ciências em geral; já nos consensuais são significados largamente partilhados por um grupo fortemente estruturado (igreja, nação, partido).

Farr (2013), considera que o projeto de Moscovici se revelou de forma específica e geral. Específica no sentido de compreender um fenômeno particular, ou seja, a difusão e apropriação do conhecimento científico, das suas teorias e conceitos pelo homem comum. Geral, no sentido em que propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos.

O autor, em referência a Moscovici (1981), coloca que há uma distinção entre as representações sociais hegemônicas ou coletivas e as representações sociais emancipadas e polêmicas. Para melhor entendê-las, Vala (2004), as diferencia: As hegemônicas seriam aquelas que se aproximam do conceito de representação coletiva proposto por Durkheim. As emancipadas “resultam da troca de significados diferentes sobre um mesmo objeto” (p. 462), refletindo a cooperação entre grupos. Por fim, as representações sociais polêmicas que são geradas “no decurso dos conflitos sociais, determinadas pelas relações antagonistas ou de diferenciação entre grupos sociais e refletem pontos de vista exclusivos sobre um mesmo objeto” (p. 463)

No decorrer da construção da teoria, em se tratando da análise da formação das representações, Moscovici destaca dois processos que serão vistos no tópico a seguir: a objetivação e a ancoragem.

Os processos de objetivação e ancoragem explicam a forma como a representação de algo não familiar vai tornando-se familiar e com isso sendo representado socialmente.

Nesse processo, três momentos merecem destaque: a construção seletiva (processo de seleção e descontextualização, de natureza explicativa), esquematização (organização e estruturação dos elementos, um princípio organizador da informação e naturalização (constituídos por categorias, relação entre esquema figurativo e realidade, materialização) (VALA, 2004).

No conceito de ancoragem, dois processos são inseridos, um primeiro que transforma o não-familiar em familiar e outro no qual uma representação uma vez constituída se torna um organizador das relações sociais, a função social e sua eficácia social. Em outras palavras, seria a “assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo. Estes

objetos são as âncoras que vão permitir construir a representação do novo objeto” (VALA, 2004, p. 475).

De acordo com o autor, numa concepção sociológica, o processo de ancoragem analisa a relação entre as pertencas sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes. (VALA, 2004, p. 476)

Estudar as representações a partir de sua ancoragem é importante para ajudar a identificar se o seu caráter é hegemônico, consensual ou polêmico, e também entender como as representações foram construídas e suas diferenciações, seja na comunicação, nos sistemas de regulação social ou nas relações intra e intergrupais.

A objetivação está relacionada a um processo que analisa a forma como os elementos se organizam e como esses elementos adquirem materialidade e expressam a realidade como algo natural. De acordo com Vala (2004), perpassa por três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização.

A construção seletiva aponta para um processo de seleção e descontextualização sobre o objeto de representação. Vala em referência a observação de Allport e Postman aponta que os elementos são “muitas vezes de natureza explicativa, fornecem o porquê e oferecem uma conclusão. A nova mensagem, não é, assim, apenas objeto de simplificação, mas de uma nova estrutura capaz de explicar e avaliar. (VALA, 2004, p. 466)

A esquematização está relacionada ao processo de estruturação da representação, de sua organização, enquanto a naturalização está direcionada para o processo natural de categorização da realidade representada. No senso comum, como em muitos dos discursos em ciências sociais, estas categorias encontram-se reificadas e, por isso, são operativas e resistentes à mudança. (VALA, p. 467)

Na análise do processo de objetivação, o autor busca contribuições de Abric para uma melhor explicação, na qual pode ser apontada:

Analisar o processo de objetivação consiste, assim, em identificar os elementos que dão sentido ao objeto, a sua seleção de um conjunto mais vasto de conceitos, as relações entre esses conceitos (reconstrução de um esquema), a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização. Estudar as relações entre os elementos de uma representação é já estudar a sua objetivação, como mostram os autores da teoria do núcleo central das representações sociais”. (VALA, p. 467-468)

Como foi visto nos parágrafos anteriores, o processo de ancoragem e objetivação permitem analisar o processo de formação das representações sociais e suas significações de

uma forma observável.

1.3 A Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central (TNC) constitui uma abordagem complementar à Teoria das Representações Sociais, cuja abordagem tem como objetivo “proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral”. (SÁ, 1996, p. 51)

Vale ressaltar que a TRS se desenvolveu em três correntes teóricas complementares, que, segundo Sá (1996) podem ser divididas como uma mais fiel à teoria original, liderada em Paris por Jodelet, uma mais articulada com a perspectiva sociológica, liderada em Genebra por Doise e uma que destaca a dimensão cognitivo-estrutural das representações liderada em Aix-en-Provence por Abric. Essa foi a abordagem utilizada na presente pesquisa.

De forma mais explicativa Andrade coloca que:

Podemos dizer que a abordagem de Jodelet visa a compreensão do processo de construção e transformação das representações, enquanto Abric preocupa-se mais com a estrutura, ou seja, identificar como estão relacionados os elementos das representações. Doise visa fornecer uma radiografia social das representações compartilhadas mais amplamente na sociedade. Embora todas as três abordagens possam utilizar métodos diferenciados, a abordagem processual não abdica de uma perspectiva metodológica qualitativa, que valoriza a pluralidade de métodos, enquanto as outras duas enfatizam estudos quantitativos. (ANDRADE, 2015, p. 54)

Sá (1996) aponta que a Teoria do Núcleo Central teve sua origem na pesquisa experimental que, em 1976, ganhou registro por meio da tese de Jean-Claude Abric que defendia uma hipótese sobre a organização interna das representações sociais, as quais seriam organizadas em torno de um núcleo central composto por elementos (periféricos) que dão significado a representação. A ideia essencial da teoria seria a da representação estar organizada em torno de um núcleo central, que seria um subconjunto da representação composto por elementos que a estruturam e caso não existissem, desestruturaria a representação ou lhe daria um significado diferente. Pela identificação do núcleo central é possível identificar sua significação e organização interna.

Sá (1996), afirma que a TNC descreve de forma mais detalhada certas estruturas hipotéticas das representações sociais e explica seu funcionamento. A TNC surge como uma proposta de tornar a teoria das representações sociais “mais heurística, tanto para a prática social quanto para a pesquisa.” (FLAMENT, 2001, p. 173).

A leitura do desenvolvimento da teoria, descrita por Sá, (1996) demonstra que por meio

de uma pesquisa, inicialmente experimental, foi possível perceber que existe um componente central que está constituído por outros elementos em seu entorno que darão o significado ao núcleo. Uma das justificativas da origem da teoria, remota a própria Teoria das Representações Sociais, a qual apresentava a ideia de um “núcleo figurativo”, resultante do processo de objetivação – cuja definição foi apresentada em parágrafos precedentes.

Vale ressaltar que a ideia do núcleo figurativo, que possui um caráter imagético, não corresponde ao mesmo significado do núcleo central, que está relacionado a uma “estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido (FLAMENT,1987, apud, SÁ,1996, p.66)

Deste modo o núcleo central pode ser entendido como “um conjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferentes (SÁ, 1996, p. 67)

Ainda sobre o entendimento do que seria o núcleo central, algumas contribuições de Sá (1996) são bastante pertinentes para uma melhor compreensão sobre o processo. O autor elucida que o núcleo central assegura o cumprimento de duas funções, uma geradora – responsável por dar sentido a representação – e outra organizadora – que unifica e proporciona estabilidade a representação. O autor, em referência a Abric, enfatiza que as representações podem ser ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, e acrescenta que são consensuais, mas com diferenças interindividuais.

Corroborando com a questão, Vala (2004) aponta a ideia de que os indivíduos bem mais do que receber e processar a informação são construtores de suas significações sobre a realidade e teorizam a realidade social na qual estão inseridos. Deste modo, os indivíduos, grupos, instituições e a sociedade são seres pensantes que determinam os comportamentos individuais e coletivos.

Flament (2001), pontuando o surgimento da ideia da existência de um núcleo central aponta que Moliner realizou uma demonstração experimental, que resultou em “dois elementos de centralidade quantitativamente fortes, mas que se diferenciam qualitativamente, um no núcleo, outro não.” Acrescenta que “Em torno do núcleo central e organizados por ele, encontram-se elementos periféricos. (FLAMENT, 2001, p. 176)

Sá (1996, p. 74-75), cita o quadro abaixo, elaborado por Abric como bastante explicativo sobre as características e funções dos sistemas central e periférico:

<u>Sistema Central</u>	<u>Sistema Periférico</u>
Ligado á memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual	Suporta a heterogeneidade do grupo
Define homogeneidade do grupo	
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido	
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:
Gera a significação da representação	Permite adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o sistema central

Quadro 1: Sistema central e Sistema periférico (Sá, 96:74,75)

A análise das características de cada sistema permite perceber que o sistema central é a parte da representação mais difícil de ser atingida e modificada por novos elementos. Para que isso ocorra, os elementos que formam o sistema periférico precisam ser altamente modificados a ponto de fragmentar o núcleo central.

Flament (2001), ressalta que algumas circunstâncias, podem levar a um desacordo entre práticas e representações. Inicialmente ocorrem nos esquemas periféricos, modificando-os, mas ainda preservando o núcleo central. Caso o fenômeno ganhe mais espaço, pode atingir o núcleo central e provocar modificações estruturais, resultando na transformação dessa representação.

Quando as práticas se contradizem das representações, surge o que o autor denominou de “esquemas estranhos”, que seriam formados por quatro elementos: “a evocação do normal, a designação do elemento estranho, a afirmação de uma contradição entre esses dois termos e a proposição de uma racionalização que permite suportar (por um tempo) a contradição”. (FLAMENT, 2001, p. 180)

Conforme Flament (2001), deste modo, se vários esquemas normais são transformados em esquemas estranhos, resultando em contradições tanto nas percepções dos indivíduos quanto em suas relações, gera uma instabilidade, da qual só é possível sair retornando às

antigas práticas sociais ou reestruturando o campo de representação. Caso ocorra a reestruturação, o núcleo central fica fragmentado, aparecendo em uma nova representação com significados diferentes do inicial.

O autor coloca que subpopulações de uma mesma população podem apresentar discursos diferentes sobre um mesmo objeto de representação. Na perspectiva estruturalista, duas representações são diferentes se seus núcleos centrais são diferentes. Na teoria dos esquemas periféricos, duas subpopulações podem ter uma mesma representação de um objeto, mas por motivos diversos, apresentarem discursos diferentes, que formariam os esquemas periféricos e não um novo núcleo central.

O autor, conclui que:

Uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Desacordos entre realidade e representação modificam de início os esquemas periféricos; depois, eventualmente, o núcleo central, isto é, a própria representação. Se há contradição entre realidade e representação, surgem esquemas estranhos e, a seguir, vê-se a desintegração da representação. Se a realidade ocasiona simplesmente uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, pode seguir-se uma transformação progressiva, mas estrutural, do núcleo central. (FLAMENT, 2001, p. 184).

É percebido então, a importância de uma estabilidade nas práticas sociais de forma que não atinja o núcleo central que é a representação daquele grupo social sobre um determinado objeto. Uma branda modificação nas práticas e suas relações ao objeto, não afetará o núcleo da representação, visto que, esses elementos modificados farão parte do sistema periférico, que, conforme Abric, suporta contradições, é flexível e se adapta a realidade concreta. Esse sistema funciona protegendo o Sistema central. Caso ocorra uma grande heterogeneidade nesse campo, poderá atingir o núcleo e assim modificar também a representação anteriormente identificada.

Por fim, em relação a pesquisa aqui proposta, espera-se que a abordagem estrutural permita identificar a existência de uma representação sobre o fracasso e o sucesso em universitários de Pedagogia oferecido pela modalidade a distância.

1.4 A Teoria da Representação Social como aporte no campo educacional

O campo educacional está imerso numa riqueza de construções e reconstruções de saberes e significações advindos das trocas entre os indivíduos que pertencem a um mesmo grupo social. Uma gama de objetos são representados e significados por meio das interações

realizadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a TRS é um referencial pertinente a pesquisa por considerar os saberes construídos no curso das comunicações, no senso comum, como importantes e repletos de significações.

Nas pesquisas de Naiff & Naiff (2014) no campo educacional, em consonância com a pesquisa aqui realizada, é válido destacar os aspectos psicossociais da evasão escolar de jovens e adultos na região metropolitana do Rio de Janeiro. O estudo teve como objetivo “conhecer as representações sociais de alunos e professores dos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro em relação à evasão escolar, suas causas e consequências. (NAIFF, 2014). O estudo mostrou que a evasão se dá por uma descontinuidade da identidade social de estudantes, que deixam de ser estudantes que trabalham, para ser trabalhadores que estudam. A secundarização da educação formal na vida desses sujeitos, levaria a uma visão da escola como necessária, porém não prioritária na sobrevivência (Naiff & Naiff, 2014; Naiff & Naiff, 2018).

Alves-Mazzotti (2010), em seu estudo objetivou investigar as representações sociais de formação pedagógica por docentes, alunos e egressos das licenciaturas que atuam no ensino fundamental. Em outro estudo, a autora investigou como docentes dos Cursos de Pedagogia, alunos do último ano desses cursos e professores das primeiras séries do ensino fundamental representam os saberes profissionais docentes (ALVES – MAZZOTTI, 2010).

Koga e Rosso (2014), realizaram uma pesquisa sobre as representações sociais de alunos do nono ano sobre o estudo. Os autores embasaram a pesquisa em argumentos importantes que permitiram uma análise da relação entre as representações sociais e o fracasso e sucesso escolar. Para os autores, é preciso que o aluno aprenda a aprender de forma que ele construa o seu conhecimento buscando estratégias para esse aprendizado. Para esse aluno não basta uma justificativa para o estudo ligado apenas a importância de estudar, é necessário que o aluno descubra novas formas para fazê-lo, questione, formule hipóteses, sinta-se como um agente, formando hábitos de estudo.

Ainda segundo eles, existem alunos que por medo de reprovar, por aceitar as regras impostas pela instituição, estudam para conseguir a aprovação, o seu interesse pelo estudo está no alcance da nota necessária. E acrescentam:

A relação existente entre o aluno (sujeito social ativo) e o estudo (objeto socialmente valorizado) expressa uma RS. Ela é dinâmica na medida em que não apenas reproduz, mas produz e determina os comportamentos dos alunos e suas relações com o estudo, definindo a origem dos estímulos que circulam e provocam os alunos (MOSCOVICI, 2012). As RS não são apenas opiniões sobre o estudo ou imagens do que é “estudar”, mas são “teorias”, ciências coletivas elaboradas pelos alunos, destinadas à interpretação e a formação do real. (KOGO E ROSSO, 2014, p. 196)

Recentemente, Miranda (2018) identificou e comparou as representações sociais sobre o não-fracasso escolar em alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas. Seu estudo utiliza a TRS e a abordagem estrutural de Jean-Claud Abric para identificar o núcleo central e periférico destas representações sociais.

2 O INSUCESSO E O SUCESSO COMO OBJETOS DE ESTUDO

Os fenômenos sucesso e insucesso escolar são os objetos de estudo do presente trabalho. Para tanto, cabe aqui no presente capítulo, contextualizar historicamente e socialmente como esses fenômenos se apresentam na pauta educacional.

2.1 Concepções sobre o insucesso e o sucesso em instituições de ensino superior

Perrenoud, (2001) acredita que no período pós-guerra, dos anos 50, o fracasso escolar começou a ser visto como um problema social (Isambert-Jamati, 1985). Anteriormente, os numerosos fracassos quase não suscitavam indignação e não se falava deles como um fenômeno social, que demandasse uma ação política. As desigualdades de educação pareciam estar na ordem das coisas. Não se regozijava mais com isso tão abertamente quanto um ou dois séculos antes, mas permanecia a ideia, amplamente difundida, de que não é bom que o povo seja instruído demais.

Caldas (2005) explica que no campo da Psicologia, pesquisas sobre o fracasso escolar tem sua origem nas pesquisas de Maria Helena Souza Patto que, utilizando como alicerce teórico o materialismo histórico, denunciou a cumplicidade ideológica da Psicologia no processo de seleção das crianças, distinguindo-as entre capazes e incapazes de aprender, a partir de seus recursos internos, individuais.

No campo educacional, Philippe Perrenoud¹, pesquisa sobre os processos educativos. Atualmente, a desigualdade e o fracasso escolar estão entre os seus objetos de pesquisa. Em entrevista a revista Nova Escola (2004), ao ser perguntado sobre a que ele atribui o sucesso de suas ideias aqui no Brasil, respondeu:

Sei do que estou falando, tento ser concreto e busco não me afastar da realidade prática. Além disso, talvez os problemas enfrentados pela escola sejam muito semelhantes em todos os países, apesar das desigualdades de desenvolvimento e da diferente posição geográfica. Em lugar nenhum a educação é eficaz o bastante. O fracasso escolar e a exclusão são problemas universais, assim como a necessidade de levar em conta as diferenças individuais e de uma pedagogia mais construtiva. Por isso, acho natural que possamos nos reconhecer em trabalhos que vêm de outros continentes.²

Em Portugal, a evasão no ensino superior também está presente. Ferreira e Fernandes (2015) sobre o ensino universitário em Portugal, cita que o modelo de Tinto (1975)

denominado “Student Model Integration” explica os aspectos que influenciam na decisão do aluno abandonar o curso superior, sendo identificadas três principais fontes ou fatores de abandono:

(...)dificuldades acadêmicas, incapacidade dos indivíduos para resolver os seus objetivos educacionais e ocupacionais; e a sua incapacidade de permanecer na vida intelectual e social da instituição. Ou seja, para os estudantes persistirem na instituição de ensino superior necessitam de ser bem-sucedidos na sua integração formal (desempenho acadêmico) e informal (interações professores/funcionários e interações entre os pares) e nas atividades extracurriculares. (FERREIRA E FERNANDES, 2015, p. 178)

Naiff & Naiff (2014), elucida que a pesquisa brasileira, a respeito do fenômeno do fracasso escolar, se estruturou basicamente ao redor de grandes eixos temáticos, que envolvem três dimensões: a análise do fracasso escolar como um problema eminentemente psíquico, culpabilizando crianças e família e também a situação da pobreza do aluno; o fracasso como um problema decorrente de técnicas de ensino inadequadas ou da falta de domínio pelo professor; e o fracasso escolar como questão institucional, decorrente do sistema excludente imposto pela educação escolar.

Dentre os diversos apontamentos sobre o fracasso, foi notado que, em sua maioria, as pesquisas investigam que o fracasso costuma ser entendido como algo relacionado ao aluno, culpabilizando-o pelo seu não progresso. Tal afirmativa, explorada por Patto (2004) em sua pesquisa na década de 80 do século passado, ainda se mantém viva nas concepções de professores, sociedade, pais e alunos nos dias atuais. (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI & PATTO, 2004)

A partir dos estudos apresentados, percebe-se que os dados referentes ao fracasso escolar tem sido norteadas pelos seguintes aspectos:

- O fracasso advindo da não consideração das diferenças individuais;
- O fracasso como culpa do aluno e suas dificuldades de ordem intelectual, social ou psíquica;
- O fracasso como um problema exterior a escola que pode estar relacionada à família, cultura ou classe social;
- O fracasso como culpa do professor, seja nas escolhas de suas metodologias ou no seu olhar homogêneo para a turma;

¹ Vale ressaltar que o autor destaca-se na atualidade como um pesquisador no campo das práticas escolares e da psicologia, marcado pelo seu estudo sobre a “Pedagogia das Competências”

² A entrevista na íntegra pode ser encontrada em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/891/entrevista-com-philippe-perrenoud-sobre-a-democratizacao-do-ensino>

- O fracasso e a sua relação com as políticas públicas;
- O fracasso como resultado dos sistemas de ensino, pelos modelos de avaliação e regras hegemônicas, que resultam na reprovação do aluno.

Em referência ao fracasso visto como consequência de um erro ou a dificuldade individual do aluno, Carvalho, (1997), aponta que

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro[...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (CARVALHO, 1997, p. 12)

Nessa análise, erro e fracasso são vistos como causa e consequência, numa relação entre algo que é perceptível e outro que é interpretativo. O erro, perceptível, pode ser visto de forma concreta, o erro existe, é real. Mas, relacioná-lo ao fracasso é algo que dependerá da interpretação, da concepção de quem o vê, não deve ser visto, como aponta bem o autor, como relacionados entre si numa condição de causa e efeito.

Ainda sobre o fracasso escolar atribuído ao aluno, como resultado de erros que são advindos de dificuldades de aprendizagem muitas vezes detectadas, mas não solucionadas pelas diversas esferas educacionais, Perrenoud (2000), corrobora explicando que o fracasso escolar pela consequência de dificuldades de aprendizagem, falta de conhecimentos e de competências faz parte de uma visão naturalista, eximindo que pode ser resultante de formas e normas de excelência exigidas pela escola. Algumas dessas normas separam aqueles que conseguem atingir o nível de exigência estabelecido dos que não conseguem. O autor leva a pensar na questão que os julgamentos da escola ganharam tanto mérito que, não são vistas as desigualdades culturais, assumindo uma dicotomia entre triunfos e deficiências, no percurso das desigualdades provocadas pelas próprias avaliações escolares, nas quais uns alcançam o objetivo – o diploma – e outros não.

A questão apresentada possibilita algumas análises. Não cabe na pesquisa discutir o papel da escola, mas sabe-se que o ciclo de escolarização almeja a conclusão do ensino, ou seja, o diploma, que permitirá o ingresso no mercado de trabalho e assim a escola cumpre o seu papel de formadora de mão de obra para o trabalho. Porém, fez parte do objetivo entender como são representados o sucesso e o fracasso escolar. Cada um que passou pela experiência da vida escolar carrega lembranças, opiniões, concepções sobre o cotidiano e, em específico sobre as dificuldades e facilidades vivenciadas.

Para Marchesi e Pérez (2004, p. 32) “é preciso que os alunos com maior risco de fracasso escolar tenham ‘experiência de êxito escolar’ ”. Complementa explicando que os alunos que não concluem a educação obrigatória ou a abandonam possuem uma história de experiências frustrantes levando a “falta de confiança, de experiências negativas, de baixa autoestima, de sensação de impossibilidade, de antecipação do próprio fracasso”.

Outro ponto importante, refere-se a questão da cultura como influenciadora no fracasso. Para Perrenoud, “Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos.” (PERRENOUD, 2000, p. 57)

Para Grinspun, (2002, p.69), “as dificuldades para superar o fracasso estão mais no campo social do que no campo pessoal, embora, sempre, recaia sobre o indivíduo a responsabilidade maior desta recuperação”.

Perrenoud (2000), no que se refere a parcela de culpa da instituição escolar como forma de fracasso do aluno, corrobora, indicando que é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo unilateral, que alguns fracassam. Acrescenta que na escola o julgamento acontece independente do projeto pessoal do aluno, visto que os instrumentos são da escola, diferenciando como exemplo uma pessoa que experimenta um sentimento de fracasso pessoal quando não alcança, apesar de seus esforços para formar-se e exercitar-se, um domínio que desejava adquirir.

Seja na escola ou na universidade, o aluno é visto como pertencente a uma turma e esta, pode até ser vista pelo docente como heterogênea, mas há uma contradição, porque apesar do docente entender as diferenças entre a clientela do alunado, as metodologias utilizadas e o processo avaliativo permanecem homogêneo. É essa contradição que contribui para o fracasso de alguns, por não observar o discente de forma individualizada e contextualizada. Isso acaba por colocar no aluno a culpa pelos erros que podem ter diversos motivos perpassando em alguns casos não só questões individuais, mas que também tem como incitadores o sistema educacional, a avaliação, o olhar hegemônico, entre diversos outros.

Rovira entende que:

Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas das coisas a que se propõem. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados [...] Não há pior fracasso

escolar que produzir alunos com tão baixa autoestima (ROVIRA, 2004, p.83).

Madalóz, Scalabrin e Jappe (2012), em seu estudo relacionado ao fracasso escolar sob o olhar docente, que teve como objetivo a compreensão sobre o que pensam os professores de uma escola pública sobre o fracasso escolar, obteve como respostas dos professores ao fracasso: o desinteresse do aluno em aprender; o baixo rendimento escolar; o fracasso relacionado a escola quando não consegue desempenhar sua função; a desmotivação dos professores; a evasão escolar; o grande número de reprovações; o não alcance das metas e propostas por parte dos docentes e discentes; quando o aluno não consegue acompanhar a aula; o desempenho insuficiente; os procedimentos institucionais com maior importância do que os sujeitos envolvidos; a hierarquia dentro das escolas.

Os estudos relacionados ao fracasso escolar são em maior número do que os relativos ao sucesso escolar. A reflexão do fracasso pode levar à estratégias do “não fracasso”, ou êxito. Para que esse fracasso seja sanado, tais causas deveriam ser investigadas de forma que seja possível realizar intervenções que levem à experiências de sucesso. Partindo dessa premissa, para que haja o êxito, essas desigualdades deveriam ser extirpadas.

Corroborando com essa questão, Leal (2009) coloca que a escola seja um espaço que leve os alunos a pensarem sobre a sociedade, identificando contradições e apontando medidas para extirpá-las.

Quando o autor cita que os alunos precisam pensar sobre a sociedade, remete a ideia da construção de representações sociais, que permitem inferir que embora o indivíduo seja apontado como o responsável pela recuperação do fracasso, as dificuldades para superá-los estão mais no campo social do que no pessoal. (GRINSPUN,2002)

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO SUPERIOR

O terceiro capítulo tem como objetivo apontar os principais marcos do ensino a distância no Brasil e apresentar o contexto da educação a distância na atualidade, em específico no ensino superior em universidades públicas.

3.1 A evolução do ensino a distância no Brasil

O Ensino a Superior a Distância (EAD) no Brasil pode ser vista como recente, mas em

outros países é uma modalidade utilizada há mais de um século. Kipinis (2009), aponta a Universidade de Londres como um marco histórico justificado pela sua fundação no ano de 1836 e por ser a primeira universidade a admitir mulheres, no ano de 1878. Após uma concessão da rainha Vitória, tornou-se a primeira universidade a oferecer diplomas a estudantes de diversas regiões do mundo, tendo como as Ilhas Maurício, o primeiro país a sediar às avaliações.

No Brasil, os primeiros indícios de cursos a distância datam o século XIX com a oferta de cursos por correspondência. Depois vieram os programas educativos ofertados por meio da rádio e tv, seguidos da oferta de cursos pela internet, formando assim a evolução do ensino a distância brasileiro, que será melhor detalhada no decorrer do texto.

Vale ressaltar que, alguns autores, (DIAS, KEARSLEY, LEITE, MATTAR, MOORE, PETERS, entre outros) descrevem a história da Educação a Distância, classificando-a em “gerações”. Dentre eles não há um consenso em relação ao número de gerações. A mudança que demarca a passagem de uma geração para a outra é a tecnologia utilizada e a forma como o conhecimento é apreendido. Em outras palavras, “o que diferencia a EAD praticada hoje daquela praticada tempos atrás são os meios disponíveis e adequados a cada época.” (DIAS & LEITE, 2007, p.2).

Palhares, prefere usar o termo “ondas” em substituição a “gerações” por acreditar que não existe algo estanque. O conhecimento da história permite confirmar que não existe uma real separação entre uma e outra, visto que, algumas tecnologias que existiam na anterior, continuam a ser utilizadas na atual.

Particularmente, a concepção de “ondas” defendida por Palhares (2009) parece ser mais pertinente para o momento atual, tendo em vista que outras formações, materiais para o apoio do conhecimento e tecnologias utilizadas para a comunicação são ainda utilizadas, mesmo que seu surgimento tenha ocorrido em outra época.

Tendo em vista que o objetivo desse capítulo é o entendimento da evolução da educação a distância, sem necessariamente qualificá-la em gerações ou ondas, não serão adotadas terminologias para sua caracterização histórica, mas sim, caracterizações das tecnologias inseridas que contribuíram para mudanças significativas no ensino a distância, que faz-se necessário para o entendimento do processo.

Os primeiros indícios do ensino a distância, datam antes do ano de 1900, por meio de anúncios em jornais de circulação da época no estado do Rio de Janeiro, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Porém, o marco dessa forma de ensino ocorre com a

implantação em 1904 das Escolas Internacionais, que ofereciam cursos pagos também por anúncios em jornais (Carneiro et al., 2013).

Corroborando, Palhares, sobre o detalhamento da realização do ensino por correspondência, coloca que:

Não é apenas o tipo de material didático utilizado, geralmente material impresso, suficiente para caracterizar a modalidade como sendo 'por correspondência'. Portanto, o que justifica essa denominação é o processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor ser realizado por meio de cartas. Remessa de lições, trabalhos e provas, da escola para o aluno, ou vice-versa, e até pagamentos realizados totalmente por meio de serviços disponibilizados pelo correio completam a melhor definição dessa metodologia. (PALHARES, 2009, p.48)

Até essa época, a única forma de ensino a distância é realizado por meio de correspondências. Com a chegada dos sistemas radiofônicos e a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, inicia-se uma nova forma de ensino por meio dos programas radiofônicos. Bianco descreve que esses sistemas radiofônicos eram:

desenvolvidos sob o comando de secretarias estaduais de ensino, fundações de caráter técnico-educativo ou da Igreja Católica e ofereciam cursos regulares destinados à alfabetização de adultos e à educação supletiva (primário e madureza ginasial), com aulas de português, matemática, história, geografia, estudos sociais, ciências, saúde, higiene e moral e civismo. Havia ainda cursos de capacitação para o trabalho como técnicas agrícolas, organização sindical e cooperação..(BIANCO, 2009, p.58)

O autor aponta que esse modelo de ensino era predominantemente instrucional. Descreve que os alunos se inscreviam nos cursos nas secretarias de ensino, acompanhavam as aulas pela rádio e tinham acesso a apostilas como apoio de material impresso. Segundo o autor, havia três formas de acompanhamento dos cursos: a recepção organizada, a controlada e a isolada ou individual. Sobre essa especificidade, referenciando Santos, aponta que:

Na recepção organizada, grupos de alunos se reuniam regularmente para ouvir as aulas e desenvolver atividades complementares sob a coordenação de tutores ou professores. Os encontros podiam acontecer em centros comunitários, escolas, residências e salão paroquial. Na recepção controlada, o aluno ouvia individualmente as aulas, desenvolvia atividades propostas no material de apoio e, posteriormente, em conjunto com o monitor, em horário e local preestabelecidos, complementava as atividades das aulas. Na última modalidade, o aluno ouvia as aulas e fazia exercícios individualmente, depois prestava os exames de avaliação juntamente com os demais que participavam das outras duas formas de recepção (SANTOS, 1977, apud BIANCO, 2009, p.58-59).

Percebe-se por meio da colocação dos autores que algumas características do modelo de ensino a distância empregados nos dias atuais já aparecem: reunião de alunos para assistir aulas mediados por professores; encontros acontecendo em escolas (polos na atualidade), aprendizagem individualiza por meio dos materiais oferecidos pela organizadora do curso.

Retomando a sequência histórica, por volta da década de 60, a televisão brasileira passou a incluir séries educativas em sua programação. Pode-se dizer que o marco ocorreu no ano de 1961 com a criação da TV Rio (Fundação João Batista do Amaral), disponibilizando um

curso destinado a alfabetização de adultos, cujo tema central era “um brasileiro capaz de atrair maciçamente o público admirador ou não de futebol: o rei Pelé.” (BARRETO, 2009, p. 450)

Durante a década de 60 e 70, outras iniciativas surgiram e promoveram a disseminação de cursos oferecidos pelas emissoras de televisão. No ano de 1978, surge um projeto educacional chamado de “Telecurso 2º grau”, uma proposta de Roberto Marinho para massificar a educação de qualidade.” (BARRETO, 2009).

A proposta do Telecurso deu certo e no final daquele ano, os resultados das avaliações demonstraram um índice de aprovação superior aos dos alunos que seguiram o método tradicional de ensino. No ano de 1981, surgia o “Telecurso 1º grau” e no ano 2000 o “Telecurso 2000”.

Outras iniciativas de formação e ensino por meio da televisão ocorreram ao longo dos anos, mas para que o texto não fique demasiadamente longo e por não ser objetivo do trabalho apresentar todos os programas criados, será dado prosseguimento para um novo momento nesse percurso da EAD que trata sobre a inserção do computador e a utilização de suas ferramentas, ainda sem o uso da internet.

A aprendizagem pelo computador, ainda sem utilização da internet, ocorre com a utilização das ferramentas que permitem a sua utilização: os programas (texto, planilha, apresentação, entre outros), o CD-rom, como dispositivo de armazenamento de informações muito superior ao disquete a a possibilidade da leitura de textos por meio de links, o hipertexto.

Valente (2009), cita o surgimento do CD-Rom, um disco capaz de realizar um grande armazenamento de dados digitais (grande quando comparado ao disquete, seu antecessor. Nessa época ainda não existiam o pendrive nem hd externo). A sua alta capacidade de armazenamento, permitia a gravação de imagens, vídeos e até de enciclopédias completas, o que permitiu ser um instrumento de aprendizagem.

O autor acrescenta que o texto em formato digital cria uma facilidade de navegação por meio de links e quebram a sequência da leitura e permitem que o leitor busque e localize por meio de palavras-chave uma parte do texto que é seu objetivo de leitura.

No que tange a contribuição para a assimilação e construção da aprendizagem, dentro dessa perspectiva do uso do computador, o autor aponta que:

O fato de o computador, quando usado para realização de atividades, exigir a explicitação do pensamento do aprendiz e o fato de esse pensamento poder ser executado pela máquina favorecem a reflexão do aprendiz ou a intervenção do professor ou de especialistas, pois eles têm mais recursos para poder entender a conduta do aprendiz e ajudá-lo a compreender o que está sendo feito. (VALENTE, 2009, p. 66)

Com a chegada da internet, as possibilidades de sua utilização na construção do conhecimento e na oferta de cursos aumentou significativamente. Várias possibilidades de aprendizagem e novas tecnologias surgiram, viabilizando e tornando mais interativo o ensino a distância. Dentro dessa perspectiva, com o avanço das tecnologias, o próprio modelo de ensino a distância com o auxílio da internet passou por modificações, principalmente com a mobilidade permitida pelos aparelhos móveis.

O surgimento da internet, na década de 90, traz com ela várias possibilidades de comunicação por meio do correio eletrônico, de fóruns, bate-papos. Com a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem no ano 2000, há a possibilidade tanto de atividades síncronas como assíncronas. A utilização de uma videoconferência, por exemplo, permite que professor e aluno ocupem espaços diferentes e se comuniquem em tempo real. Sobre essa questão, Carneiro et al. expõe o contexto com as seguintes considerações:

As criações da internet, nos anos 1990, e do primeiro navegador em 1991, seguiu-se a invenção da WWW, que permitia integrar áudio e vídeo às páginas hipertextuais. Surgiu então uma nova forma de estruturar os materiais didáticos e de, com eles, interagir, superando as limitações da bidimensionalidade do material impresso. Os primeiros “ambientes virtuais de aprendizagem” surgiram no início dos anos 2000, consistindo em programas criados para integrar esses diversos recursos de comunicação a ferramentas (que facilitassem a organização e a publicação dos materiais didáticos) e para auxiliar na administração dos cursos, como registro de inscrição, de matrícula e de relatórios de acesso ao sistema. A Internet traz consigo a possibilidade de superar as limitações dos recursos de comunicação anteriores, restritos aos modelos de um-para-um (como a correspondência e o telefone) e de um para vários (como no rádio e na televisão) para um modelo vários-para-vários, com o auxílio dos batepapos, dos fóruns de discussão e da videoconferência. (CARNEIRO et al., 2013, p. 22 e 23)

Nesse momento começa a surgir a ideia da aprendizagem colaborativa, a qual os alunos, por meio de uma plataforma de aprendizagem (ou ambiente virtual de aprendizagem – AVA) compartilham o seu conhecimento com outros alunos e professores e por meio das ferramentas disponíveis, interagem e constroem seu conhecimento. Santos, aponta que as ferramentas disponíveis no AVA tem sido muito utilizada para promover uma “experiência de aprendizagem participativa e colaborativa. Nesse sentido, a troca de informações e experiências entre os estudantes caracteriza-se como uma forma de aprendizagem valorizada pelo conhecimento pré-adquirido do aluno. (SANTOS, 2009, p. 292)

Por conseguinte, com a disseminação dos telefones celulares, tablets, notebooks e objetos de comunicação móvel em geral, um novo momento denominado m-learnig surge decorrente da mobilidade permitida por esses aparelhos. Bulcão, sobre o m-learning, coloca que:

Muitos concordam que o primeiro passo para que se postule uma teoria do mobile learning é distinguir o que existe de especial nessa atividade, comparada a outras formas de aprendizagem. O único conceito óbvio e primordial é que os alunos/aprendizes estão sempre em deslocamento contínuo. Aprendemos enquanto nos deslocamos pelo tempo/espço. Quando confrontamos nosso conhecimento num novo cenário e verificamos sua validade, nesse momento consolidamos a experiência de m-learning. (BULCÃO, 2009, p. 85)

E é esse o momento no qual o ensino a distância está sendo oferecido. Atualmente, com tantos avanços e cada vez menos necessidade da figura do professor como mediador da aprendizagem, a figura desse profissional sofre modificações e, segundo Teles (2009) até mesmo tem sido questionado se ele seria necessário.

Uma rápida comparação entre a forma de ensinar e aprender em salas de aulas presenciais e salas de aulas virtuais permite perceber que as técnicas utilizadas em uma e na outra não pode ser a mesma. Tal questão é confirmada por Teles quando cita que “o ensino presencial e o ensino on-line parecem requerer técnicas de ensino diferentes, devido à introdução dessa nova noção de tempo e espaço, da mídia e também da pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos on-line” (TELES, 2009, p.72).

Ao mesmo tempo que o ensino a distância na atualidade oferece uma sala de aula virtual bastante interativa e um aluno a cada dia mais autônomo na construção de seu aprendizado, é necessário que ele aprenda a gerir seu tempo, afastar a solidão, saiba ler e interpretar textos, saiba expressar-se de forma clara na sua escrita e outras habilidades exigidas, mesmo que indiretamente, daqueles que optam por essa modalidade de ensino.

Percebe-se uma mudança de paradigma influenciada por todo o aparato tecnológico que hoje é encontrado na sociedade. Inclui-se nessa mudança a caracterização da sala de aula, o perfil do docente e das técnicas utilizadas para aula e o aprendizado.

De acordo com Guimarães, sobre o surgimento desse novo paradigma:

- Existe a necessidade de reaprender como encontrar, selecionar, avaliar, organizar, hierarquizar e recriar a informação de acordo com sua relevância, em meio ao imenso volume de dados em circulação;
- A aprendizagem em tempos de convergência digital é um processo fundamentalmente colaborativo, em que as redes sociais se destacam ao redor de interesses comuns, facilitando e orientando a construção do conhecimento;
- O aprendente assume um papel central no processo de aprendizagem e não pode ser tratado como um receptor passivo da informação, devendo necessariamente ser incluído como um autor, cocriador, avaliador e comentador crítico; (GUIMARÃES, 2012 p, 124-125)

Diante da avalanche de informações disponíveis na internet e do costume advindo do ensino presencial, estariam os universitários preparados para um ensino na modalidade a distância? Será que o sucesso e o fracasso podem ter sua base nessas questões? Quais as

representações que esses estudantes fazem do sucesso e do fracasso dentro da modalidade de ensino a distância escolhida para realizar seu curso? A pesquisa aqui proposta pretende responder à essas questões e serão vistas na parte dos resultados, mais adiante.

3.2 Legitimação, acesso, permanência e evasão na modalidade EaD

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 80, trata sobre o ensino a distância, cujo teor foi alterado pelo decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005 e, mais recentemente, por meio do decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.

No ano de 2003, foi criada a primeira versão dos Referenciais de qualidade para o ensino a distância, que foi submetido a uma consulta pública, que resultou em alguns acréscimos que resultou na criação de uma nova versão no ano de 2007.

Vale ressaltar que os Referenciais é um documento que tem como finalidade ser um referencial norteador, não tem força de lei. Tem como objetivo, “apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade”. (MEC, 2007, p.2)

No decreto 5.622 de 2005, a educação a distância é caracterizada como “uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

Conforme o decreto 9.057 de 2017, a educação a distância passa a ser considerada como:

“a 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 pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”. (BRASIL, 2017)

No período de 12 anos que separa um do outro é possível notar acréscimos que remetem a preocupação com um ensino de melhor qualidade. Quando são citadas as políticas de acesso,

percebe-se que não basta ter um curso a distância ofertado, é necessário que seja pensado como esse aluno irá acessar a sua sala de aula virtual. Outra questão refere-se ao acompanhamento e avaliação compatíveis. Isso advém de uma necessidade de mudança na forma como os materiais e as avaliações são oferecidas. Não é viável pegar os mesmos conteúdos, avaliações e metodologias do ensino presencial e transpor para o ensino a distância, que tem particularidades diferenciadas ou o aluno não conseguirá êxito.

A atualização dos critérios para oferta dos cursos superiores a distância, bem como o entendimento do que é compreendido como educação a distância disponíveis no decreto 9.057 de 2017 ocorreu “devido ao crescimento da modalidade do ensino do país e o progresso dos meios tecnológicos e de comunicação.

Atualmente, está em vigor o Plano Decenal de Educação 2014-2024, criado por meio da Lei nº 13.005/2014. Trata-se de “um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (P. 7). No decorrer da história, esse é o segundo Plano que foi aprovado por lei.

Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2014, p. 9)

O plano envolve o alcance de 20 metas que visam a melhoria da educação em seus diferentes níveis. No que tange diretamente o Ensino Superior, são encontradas as metas de números 12 e 13, uma em referência ao acesso à educação superior e outra na qualidade da Educação Superior:

TEMA	META
<input type="checkbox"/> Acesso à educação superior	<input type="checkbox"/> Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2004)
<input type="checkbox"/> Qualidade da educação superior/ Titulação do corpo docente	<input type="checkbox"/> Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (BRASIL, 2004)

Quadro 2: Metas Educação Superior

A seguir serão analisados os dados referentes ao ingresso e permanência no ensino superior que permitirá verificar se as metas estipuladas estão sendo cumpridas dentro dessa política pública proposta.

3.2.1 Permanência e evasão

Toczek et al. (2008) aponta que no Brasil existem poucas pesquisas e dados sobre a evasão no ensino superior e quase nenhum dado sobre a evasão no ensino a distância.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de algumas iniciativas de políticas públicas para a democratização do acesso aos cursos Superiores e, na sequência em relação aos cursos superiores ofertados na modalidade a distância.

Ustárroz (2017), no que tange a criação de novos cursos, aponta que é importante destacar a Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) e a criação dos Institutos Federais. Em referência ao acesso dos estudantes, aponta a Lei de cotas que permite que alunos declarados negros ou advindos de instituições públicas ingressem nas instituições.

O REUNI, legitimado pelo Decreto nº 6.096/2007 tem o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. E também como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. (BRASIL, 2007)

A Lei de nº 11.892/2008 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de abrangência nacional, como possibilidade de oferta de cursos superiores. A Lei define os Institutos Federais como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”.

Sobre a política de cotas em Universidades Públicas, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida Lei amplia o acesso ao curso Superior, reservando vagas

para algumas classes de estudantes, como exposto a seguir:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Outra iniciativa que contribuiu bastante para que mais pessoas conseguissem ingressar no Ensino Superior em uma instituição pública foi a criação da Lei complementar nº 103, de 18 de março de 2002 que trata da criação da Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro). Vale ressaltar que a referida Lei engloba instituições de ensino no estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo:

Art. 2º – A Fundação CECIERJ terá como objetivo social:

I – oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense.

II – a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e

III – a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior.

No comparativo dos dados apresentados pelo INEP dos anos 2000 e 2017, é notório o aumento do número de ingressantes em instituições públicas e isso se deve também pelo aumento do número de vagas ofertadas pelas instituições.

Os dados do Resumo Técnico do INEP³ que abrange os anos de 2015 a 2017 demonstram um grande número de evasões nos diversos segmentos de ensino. No ensino superior, os números de matrículas são muito superiores aos dos concluintes.

Os dados desse documento permitem ter um panorama geral do número de ingressantes comparando-os com diversos tipos de dados. Para a pesquisa aqui proposta é interessante observar o número de ingressantes no Ensino Superior em geral, no Ensino Superior por modalidade de Ensino, nas Licenciaturas e também o número de concluintes, que serão expostos a seguir por meio dos quadros abaixo.

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO,
SEGUNDO GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2015-2017**

ANO	GRAU ACADÊMICO	TOTAL	MODALIDADE DE ENSINO	
			PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
2015	Total	8.027.297	6.633.545	1.393.752
	Bacharelado	5.516.151	5.080.073	436.078
	Licenciatura	1.471.930	906.930	565.000
	Tecnológico	1.010.142	617.468	392.674
	Não aplicável	29.074	29.074	-
2016	Total	8.048.701	6.554.283	1.494.418
	Bacharelado	5.549.736	5.083.946	465.790
	Licenciatura	1.520.494	880.167	640.327
	Tecnológico	946.229	557.928	388.301
	Não aplicável	32.242	32.242	-
2017	Total	8.286.663	6.529.681	1.756.982
	Bacharelado	5.662.351	5.113.191	549.160
	Licenciatura	1.589.440	845.972	743.468
	Tecnológico	999.289	534.935	464.354
	Não aplicável	35.583	35.583	-

De acordo com o resumo técnico elaborado pelo INEP, as matrículas na modalidade a distância cresceram significativamente, alcançando no ano de 2017 um total de 743.468 matrículas somente nos cursos de licenciatura.

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CONCLUINTE DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO,
SEGUNDO O GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2015-2017**

ANO	GRAU ACADÊMICO	TOTAL	MODALIDADE DE ENSINO	
			PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
2015	Total	1.150.067	916.363	233.704
	Bacharelado	680.665	620.513	60.152
	Licenciatura	237.818	152.382	85.436
	Tecnológico	231.584	143.468	88.116
2016	Total	1.169.449	938.732	230.717
	Bacharelado	715.487	656.043	59.444
	Licenciatura	238.919	149.046	89.873
	Tecnológico	215.043	133.643	81.400
2017	Total	1.199.769	947.606	252.163
	Bacharelado	749.714	687.076	62.638
	Licenciatura	253.056	145.258	107.798
	Tecnológico	196.999	115.272	81.727

³Os dados completos podem ser obtidos por meio do portal do inep no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br>

Sobre o número de concluintes também houve um aumento no ano de 2017 em relação ao ano de 2015, porém o número de concluintes é demasiadamente inferior ao número de ingressantes, o que demonstra que o número de alunos que abandonam o curso sem finalizá-lo é muito alto.

Vale refletir que, quando os dados apontam para um grande número de matrículas e um pequeno número de concluintes, algo nesse processo está provocando essa desigualdade. Percebe-se que existe uma política de acesso, mas a política de permanência – se existir - não está cumprindo com seu papel e isso é algo preocupante que está diretamente relacionada à evasão e ao fracasso no curso, objeto de estudo desta pesquisa.

A democratização do ensino possibilita um maior número de pessoas no nível superior, porém apenas o acesso não é garantia do êxito no curso Superior, existem diversas questões que contribuem para que o aluno consiga prosseguir até o alcance do seu diploma, como também, questões outras que o levam a desistir no meio do percurso. É de suma importância entender o que leva os alunos ao êxito ou ao fracasso e buscar meios de melhorar essa discrepância.

No ano de 1995, Coulon apontava que considerando as disciplinas em conjunto, mais de um estudante em dois abandona a universidade francesa sem diploma por ter fracassado ou por ter desistido no decorrer do primeiro ciclo universitário. (COULON, 1995, p. 141-142)

Correia (2003), ressalta o histórico de alunos que passam anos sem conseguir passar para o ano de escolaridade seguinte, ou até conseguem, mas com um rendimento muito baixo ou disciplinas em atraso. Tal realidade provoca um prolongamento do ensino superior, chegando, em casos de abandono escolar.

Vargas (2007) aponta que é esperado que na expansão do ensino superior, além do aumento do número de alunos, ocorra uma independência entre suas origens sociais e seu desempenho, além da escolha de carreiras e permanência no curso, contribuindo para ocorrer uma verdadeira democratização do ensino, ou seja uma expansão com qualidade e inclusão.

De acordo com Zago (2008, p. 232), “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste as condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão”. Essa discrepância também pode ser observada nas diferenças entre os cursos oferecidos em determinados municípios ou regiões. Por falta da opção inicialmente pretendida, muitos estudantes sem condições financeiras de se deslocar para outros lugares, acabam mudando a opção de curso e tentando os cursos disponíveis onde residem. (NODARI, 2016, p.68)

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2008, p. 228).

Como visto acima, alguns aspectos são citados como possíveis causas relacionadas à desistência de cursos no Ensino Superior que estão mais alusivas a questões de Políticas Públicas. Na sequência serão expostas possíveis causas atribuídas aos cursos oferecidos a distância em relação às suas características peculiares.

Sabe-se que o ensino a distância diverge do ensino presencial em diversos aspectos, como não poderia deixar de ser. No ensino a distância, a sala de aula física é substituída pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O ensino aprendizagem centrado no professor, agora é centrado no aluno. O tempo torna-se flexível, mas aparece a necessidade de um planejamento do mesmo. O aluno precisa ter autonomia em seus estudos por não ter alguém que o direcione a todo momento. As aulas, agora são encontradas no AVA, transmitidas por meio de vídeo-aulas, videoconferências ou encontradas em slides, textos, hiperlinks.

Essa nova realidade, até então desconhecida para os advindos do ensino presencial, causa estranhamento e exige uma adaptação ao novo meio, às novas competências exigidas pela nova modalidade. Alguns encontram facilidade, outros dificuldades e aqui aparecem, como no presencial, as desistências, evasões, por motivos que vêm sendo investigados em pesquisas na área.

Ustárróz et al (2017), apresenta um estudo que tem como questão principal investigar o que tem sido entendido por “sucesso acadêmico no bojo do processo de democratização da Educação Superior”. Os autores tocam numa questão fundamental que vai além do acesso ao ensino superior passando também pela permanência e pelo sucesso desse alunado.

Os autores, realizaram um levantamento das produções sobre o tema e verificaram que a temática “passou a ser foco da atenção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros a partir da década de 1990, intensificando-se sobremaneira a partir da década de 2000”. (USTÁRROZ, et al, 2017, p.545) Acrescentam ainda que “Tais dados podem sugerir que o interesse pela temática do sucesso/insucesso acadêmico na Educação Superior tem acompanhado o crescente processo de democratização desse nível educacional”. (USTÁRROZ, et al, 2017, p.546)

Vale ressaltar que durante o levantamento da literatura sobre o tema, existem mais pesquisas que analisam os possíveis motivos que levaram a desistência do aluno, mas sobre a fatores que levaram o aluno a permanecer no curso até sua formatura ainda são poucas.

Fiuzza (2012), em sua pesquisa sobre a adesão e permanência discente na educação a distância investigou os fatores de personalidade, motivação e os dados sociodemográficos que interferem na adesão e permanência dos estudantes em cursos a distância relacionando lacunas existentes na EaD com suas interfaces na Psicologia. Os resultados foram categorizados e, no referente aos elementos que contribuíram para a permanência dos alunos no curso aparecem com uma maior frequência: atitude/comportamento do professor. Outros estão relacionados à atividades, motivação/incentivos, atitude/comportamento do tutor, material didático/conteúdo, questões afetivas/sentimentais, aulas, recursos tecnológicos, interação/comunicação, persistência, disciplinas, desempenho pessoal e flexibilidade de horários.

Litto (2012), por meio do documento “Competências para a Educação a Distância: Matrizes e referenciais teóricos” cita que com a chegada do modelo de Educação a Distância atual é necessário repensar a educação, tendo em vista que a modalidade a distância considera a questão do aprendizado por meio do erro e também sobre a flexibilidade, mobilidade e transformação. Para o autor, há uma necessidade de romper o paradigma existente da educação presencial.

Reforçando a temática, Peters acrescenta: “uma ‘mudança de paradigma na educação’ poderia significar que na educação certos modelos ou padrões não existem mais porque novos modelos e padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram. (2004, p. 48).

Os autores acima tratam de uma questão muito necessária para o avanço satisfatório dos cursos a distância que versa sobre a quebra de paradigmas. O ensino a distância demanda novos comportamentos, habilidades, visão, adaptação, materiais e relação entre aluno x professor, aluno x instituição.

A modalidade de ensino ofertado a distância demanda uma nova forma de ver o processo de ensino –aprendizagem, os recursos e sujeitos envolvidos. Não existe mais o espaço físico, não há mais o lugar no qual estão presentes professores e alunos num mesmo tempo e espaço, a lousa e outros materiais são substituídos pelo ambiente virtual de aprendizagem e seus recursos tecnológicos disponíveis por meio deste.

Litto, ressalta, a mudança da relação entre professor e aluno e também do espaço e tempo:

A educação a distância (EAD) permite a possibilidade de transformação, de romper o paradigma da educação presencial, pois educador e educando deixam de ocupar o mesmo espaço físico e nem sempre estão envolvidos, ao mesmo tempo, no processo ensino-aprendizagem. O novo paradigma educacional altera o espaço e o tempo da comunicação trazendo uma significativa oportunidade de procurar superar os erros do passado e abrir espaço para novas conquistas, o que só será possível dentro de um novo

paradigma educacional. Nas palavras de Oliveira (2006), a ideia de paradigma se refere a “um padrão que se cria, orienta todas as nossas ações e percepções, permite ler a realidade de forma inusitada, afeta nossos valores e modifica as formas pelas quais agimos e como pensamos as instituições e a sociedade”. (p. 33-34)

E quando o aluno, adaptado há anos ao paradigma do ensino presencial opta por frequentar um curso na modalidade a distância, pode encontrar dificuldades que se não forem superadas poderão levá-lo a um abandono do curso.

Pinto (2010), realizou uma pesquisa sobre a evasão no curso piloto de Administração da UFAL/UAB. É apontado que mesmo com a importância dos cursos a distância na atualidade, existem poucas pesquisas que avaliam os cursos e os índices de evasão e talvez isso contribua para o cenário de evasão. Como resultado, conclui que “a principal causa da evasão dos alunos no curso está relacionada a problemas endógenos, ou seja, relacionados a instituição de ensino superior”. Cita tais problemas endógenos, como: “atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e encontros presenciais” (p. 496).

Outra pesquisa que trata sobre a evasão, foi desenvolvida por Comarella (2009). A autora aborda a evasão discente na Educação Superior a Distância, aplica questionários a alunos e tutores objetivando através do relato deles verificar os fatores que contribuem para a evasão. No referente aos alunos, primeiramente foi apontado o pouco tempo para estudar e, em seguida, acreditar que o curso a distância é mais fácil que o presencial. Outros fatores referem a dificuldade em participar das atividades no polo, dificuldade na utilização de recursos utilizados no curso, as avaliações, problemas financeiros, reprovações, problemas pessoais e dificuldades com o uso do computador.

Pela ótica dos tutores, os fatores que podem interferir na continuidade do curso são, primeiramente a falta de tempo, precedido ao fato do estudante estar participando de outro curso de graduação. Outros fatores: questões pessoais, a crença de que o curso, por ser a distância seria mais fácil, a dificuldade de adaptação ao método, a distância para chegar ao pólo, a dificuldade com o material utilizado pelo curso, as questões relacionadas dificuldades com conteúdo e a motivação.

Lahan e Lemes (2016), realizaram um estudo que buscou investigar quais as possíveis causas que influenciaram a evasão de cursos a distância, pela percepção dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCAR Universidade Federal de São Carlos.

Os autores aplicaram um questionário a um grupo de estudantes que estavam formados e ativos e outro para os estudantes que haviam desistido do curso. Como resultado foram apontados como possíveis motivos da evasão: a falta de tempo para o estudo, a dificuldade em compreender o material didático, o sentimento de solidão, o curso fora do perfil do aluno ingressante e a falta de comunicação e orientação da tutoria.

Para os estudantes ativos e formados, os possíveis motivos são a falta de comunicação e orientação da tutoria, a dificuldade em compreender o material didático, a falta de tempo para o estudo, polo distante da residência e problemas de saúde pessoal ou familiar.

Nesse estudo, o autor também verificou os fatores que contribuem para a persistência dos alunos, obtendo como resultados: o empenho pessoal, a qualidade do curso, a flexibilidade de horário para o estudo e a instituição conceituada.

Paro (2011), em sua pesquisa intitulada “Evasão de alunos na Educação Superior a Distância – Uma proposta de enfrentamento” avalia os motivos que levam a desistência do aluno durante o curso realizado por meio da modalidade a distância, agrupando os elementos encontrados em 4 categorias: motivos administrativos, pedagógicos, pessoais e tecnológicos.

Para a autora, os motivos administrativos estão relacionados a: implantação da EaD visando o lucro; propaganda não verdadeira de que a EaD seria um curso mais fácil; inexistência (ou baixo grau) do sentimento de pertença à instituição; planejamento inadequado dos encontros presenciais; Baixa conceituação da instituição; preconceito em relação a EaD e dificuldades relacionadas ao material didático; processos inadequados de seleção dos alunos; ambiente inadequados dos encontros presenciais.

No referente aos motivos pedagógicos estão: cursos com estrutura de instrução programada; cursos que repetem a mesma estrutura do ensino tradicional; falta de relação face a face; demora ou inexistência de feedback; dificuldades de aprendizagem; currículos pouco relevantes; indefinição dos pré-requisitos necessários ao bom desempenho do curso e inexistência de sistemas de recompense ao bom desempenho dos alunos.

Os motivos tecnológicos são: insuficiente domínio da tecnologia, tanto por parte do professor como do aluno; tecnologia substituindo o professor; dificuldade de acesso às tecnologias; tecnologias de baixo poder operacional; apoio logístico inexistente ou precário.

Nota-se que o fenômeno do sucesso e fracasso escolar é algo multifatorial e bastante complexo de ser estudado. São apontados por meio das pesquisas desenvolvidas fatores de variadas esferas que podem estar contribuindo para o cenário de fracasso escolar.

3.3 O funcionamento dos cursos por meio do Consórcio CEDERJ

No ano de 1998, Anthony Garotinho venceu a eleição para governador do Estado do Rio de Janeiro, nomeando para Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado, Wanderley de Souza – professor titular do Instituto de Biologia da UFRJ. Nesse mesmo ano, foi criada a Superintendência de Educação à distância da Secretaria de Ciência e Tecnologia, cujo professor Carlos Bielschowsky – professor titular do Instituto de Química da UFRJ – foi convidado para presidir. Esse cargo foi criado com a missão de articular as universidades públicas do Rio de Janeiro para o oferecimento de cursos de graduação à distância no interior do Estado. Através da articulação realizada pela Superintendência de Educação a Distância da Secretaria de Ciência e Tecnologia, em janeiro de 2000, foi assinado um termo de convênio entre as universidades públicas do Rio de Janeiro, criando o Consórcio CEDERJ, coordenado por Carlos Bielschowsky. Nesse início, o Governo do Estado era responsável pelo financiamento e operacionalização das atividades do CEDERJ através da Secretaria de Ciência e Tecnologia, às universidades, ficaram as responsabilidades acadêmicas e, cabendo aos municípios toda a estrutura dos polos de apoio presencial. (FREIRE, 2013, P. 48 e 49)

Outra importante mudança na estrutura do Consórcio, ocorreu com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O financiamento que até então era provido pelo Governo do Estado e pelos Municípios, passou a contar, também, com o Governo Federal. Através de editais lançados pela UAB, as instituições públicas de Ensino Superior que ofereciam cursos à distância, ou tinham projetos para fazê-lo, poderiam concorrer a aportes financeiros para desenvolver seus cursos e polos. No primeiro edital lançado pela UAB, no ano de 2005, o CEDERJ teve seu projeto aprovado, juntamente com seus polos. A partir de então, algumas despesas, como pagamento de bolsas e aquisição de alguns materiais passaram a ser realizados pelo Governo Federal, via UAB. (FREIRE, 2013, p. 49)

O CEDERJ é um consórcio firmado entre universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, inicialmente formado pela UERJ, UENF, UFRJ, UFF e UFRRJ e o governo do estado, na ocasião governado por Anthony Garotinho que assinou em 26 de janeiro de 2000 o documento que firmava o consórcio.

Bielschowsky (2017), presidente da Fundação Cecierj¹ relata que o consórcio foi pensado a partir das ideias de Darcy Ribeiro que tinha a pretensão de construir a Universidade Aberta do Brasil, a partir da união de diversas Universidades públicas do Brasil, mas que acabou não sendo concretizado naquele momento. Teve como um dos principais colaboradores,

Wanderley de Souza, um renomado cientista de Biofísica da UFRJ, que já havia ajudado Darcy Ribeiro na construção da LDB e foi o primeiro reitor da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Ele então, transpôs a ideia da Universidade Aberta do Brasil para um projeto abrangendo somente as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

O autor aponta que o projeto CEDERJ tinha como objetivos contribuir para o acesso ao ensino superior das pessoas que não poderiam fazê-lo em horário regular; Aumentar a oferta de vagas de cursos de graduação e pós-graduação; Contribuir com a interiorização do ensino superior; e Atuar na formação continuada dos profissionais de ensino, especialmente dos docentes da rede estadual de ensino médio.

Mais tarde, no ano de 2006, por meio do Decreto n° 5.800 de 08 de junho de 2006 foi criado o sistema UAB que tinha como finalidade ofertar cursos e programas de educação superior a distância por meio de instituições públicas de ensino superior com polos de apoio presenciais nos diversos municípios do país.

Tanto o consórcio CEDERJ quanto o sistema UAB cumpriram a sua funcionalidade de atingir os municípios do interior dos estados, aumentando o nível de escolaridade da população. Bielschowsky (2017)

Atualmente, o Consórcio CEDERJ possui 32 polos distribuídos em 31 municípios do estado do Rio de Janeiro. Hoje, são sete as Universidades consorciadas: UERJ, UENF, UFF, UFRRJ, UFRJ, UNIRIO E CEFET/RJ. No vestibular do ano de 2018.2 foram ofertados, dentro desse consórcio, vagas para os seguintes cursos: Administração, Administração Pública, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Computação, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Segurança Pública e Turismo.

3.3.1 O Curso de Pedagogia do Consórcio CEDERJ

No ano de 2018, o consórcio ofereceu o curso de Pedagogia em 29 polos do Estado do Rio de Janeiro, cujos convênios estão distribuídos por três Universidades: UERJ, UNIRIO e UENF.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido na modalidade semipresencial. Ele tem como objetivo formar profissionais para atuar como professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, do ensino profissional, da educação de jovens e adulto, da formação de professores (nível médio), em espaços não formais de ensino e ainda na área de

gestão escolar (que engloba administração, supervisão e orientação).⁵

Os alunos recebem o diploma de licenciados em Pedagogia pela Universidade Pública a qual o polo escolhido para o apoio presencial fizer parte. Os alunos precisam cursar todo o curso no período entre oito e quinze semestres.

⁴ O consórcio CEDERJ faz parte da Fundação CECIERJ que foi criada pela Lei complementar nº 103 de 18 de março de 2002. Os dados foram obtidos no endereço eletrônico da instituição: www.cederj.edu.br <acesso em 29/06/2018>

⁵ Os dados do Censo faz a separação do ensino superior em “a distância” e “presencial”, porém, vale ressaltar que nas Universidades públicas, o que é chamado de curso a distância é um curso semipresencial, tendo em vista que os alunos tem momentos presenciais, por exemplo de aulas em laboratórios e algumas avaliações.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral:

- Identificar as representações sociais que os alunos do curso de Pedagogia constroem do fracasso e do sucesso no ensino a distância que estão inseridos.

4.2 Objetivos específicos:

- Comparar as representações sociais do sucesso e do fracasso acadêmico em cursos oferecidos por meio da EAD.
- Analisar as possíveis causas do fracasso e do sucesso acadêmico nessa modalidade de ensino.
- Conhecer quais os pontos que poderiam ser mudados para tentar transformar experiências de não-êxito em êxito.

5. MÉTODO

5.1 Procedimentos

A primeira parte da coleta de dados constituiu no contato com duas Universidades Públicas ligadas ao consórcio CEDERJ para comunicação da realização da pesquisa e autorização para aplicação dos questionários em seu alunado pertencentes ao curso de Pedagogia. Os questionários foram aplicados, em sua maioria, durante um Encontro Presencial no campus Urca da UNIRIO e o restante em outros ambientes nos quais encontrava-se alunos pertencentes ao Curso.

O projeto passou pelo Cômite de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, obedecendo a Resolução legitimada pela Portaria nº 1.211/GR (de 25/10/2011), que prevê normas para pesquisas com seres humanos.

A pesquisa de natureza quanti-quali, foi composta por um breve questionário sócio-demográfico, duas tarefas de evocação livre, seguido de questionários com perguntas abertas e fechadas.

O questionário sócio-demográfico possibilita uma caracterização dos participantes e suas diferenças relacionadas a idade, sexo, renda, escolaridade anterior, trabalho e família, mas não possui objetivos comparativos ou de análise.

Para a identificação dos possíveis termos indutores, foi realizado um piloto como forma de investigar qual o termo traria respostas mais concretas sobre o fenômeno do fracasso e do sucesso. A partir dos resultados, foi escolhido como temas indutores “insucesso no curso” e “sucesso no curso”.

A técnica de associação livre de palavras visa a identificação do núcleo central e os elementos periféricos. A partir de cada uma delas o participante deveria escrever até cinco palavras ou expressões que viessem ao seu pensamento quando lessem os termos indutores “sucesso no curso” e “insucesso no curso”. A análise dessa técnica foi realizada através da construção do quadro de quatro casas construído a partir do software EVOC@.

O questionário foi composto por 7 perguntas abertas e 6 fechadas relacionadas a sua graduação que possibilitará analisar de forma mais detalhada os motivos que levam ao sucesso ou fracasso em seu curso.

Os dados do questionário, da questão 1 a 6, foram analisados por meio da análise do conteúdo proposta por Bardin.

Bardin (2000) aponta que as categorizações são uma forma simples e eficaz de análise de conteúdo. Ela considera as significações, a forma e distribuição desses conteúdos, trabalhando a palavra e as significações através do conhecimento do que está por trás das palavras. Ele salienta que criar categorias significa primeiro desmembrar o texto em unidades de sentido, reorganizando-as em unidades mais amplas que respondam aos objetivos da pesquisa

A questão 7 foi analisada apenas por seus dados quantitativos que possuem relação com as questões anteriores que serão analisadas de forma qualitativa.

5.2 Participantes:

Foram aplicados 120 instrumentos a estudantes que cursam Pedagogia por meio do Consórcio Cederj. Destes alguns foram devolvidos em branco, sendo contabilizados para a pesquisa, 92 instrumentos.

O consórcio oferece o curso de Pedagogia em 29 polos do Estado do Rio de Janeiro, cujos convênios estão distribuídos por três Universidades: UERJ, UNIRIO e UENF.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido na modalidade semipresencial, o qual englobe a possibilidade de estudo de forma não presencial com momentos presenciais para algumas práticas e avaliações.

Os alunos recebem o diploma de licenciados em Pedagogia pela Universidade Pública a qual o polo escolhido para o apoio presencial fizer parte. Os alunos precisam cursar todo o curso no período entre oito e quinze semestres.

Para traçar o perfil dos participantes, foram coletados alguns dados sócio-demográficos. No primeiro item relacionado à idade é notado que mais da metade dos participantes optou por não mencionar sua idade, o que não prejudica a pesquisa porque não faz parte de critério de exclusão ou inclusão. Entre o público que identificou a idade, o maior número de participantes está na faixa etária entre 26 e 40 anos com 18,48% dos sujeitos. As faixas etárias entre 18 e 25 anos e com mais de 40 anos ficaram empatadas com 15,22% das participações.

Faixa Etária	Percentual
Não responderam a idade	51,08%
Entre 18 e 25 anos	15,22%
Entre 26 e 40 anos	18,48%
Mais de 40 anos	15,22%

No que refere ao sexo dos participantes, a diferença foi bastante significativa. 85% dos participantes são mulheres e 15% homens.

Sexo	Percentual
Feminino	85%
Masculino	15%

Dados do Resumo Técnico do INEP de 2017 apontam também para um maior número de matrículas de mulheres no curso de Pedagogia, conforme dados abaixo:

OS 20 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÚMERO DE MATRÍCULAS E OS RESPECTIVOS PERCENTUAIS DE PARTICIPAÇÃO, POR SEXO – BRASIL – 2017

(continua)

CURSOS DE GRADUAÇÃO	MATRÍCULAS	SEXO (%)	
		FEMININO	MASCULINO
1 Direito	879.234	55,3	44,7
2 Pedagogia	714.345	92,5	7,5
3 Administração	682.555	54,9	45,1
4 Ciências Contábeis	362.042	57,0	43,0

Fonte: INEP

Foi solicitado que os participantes respondessem qual o período em curso. Nenhum aluno está no primeiro período, 41,9% está no 2º período, 14,5% no 3º período e a maioria dos sujeitos fazem parte dos períodos superiores ao 3º com 43,6% das participações. Esses dados permitem avaliar que todos os alunos participantes cursaram pelo menos 1 semestre do curso e possuem experiência para falar sobre o seu curso, dificuldades, facilidades e demais dados que contribuíram para a pesquisa.

Período Cursado	Percentual
1º Período	0%
2º Período	41,9%
3º Período	14,5 %
Acima do 3º Período	43,6%

Outra questão refere-se ao aluno estar em contato com uma graduação pela primeira vez ou não. Os resultados ficaram bem próximos. 52,4% estão cursando sua primeira graduação e 47,6% já tiveram essa experiência anterior.

A mesclagem dos dois públicos é importante porque permitirá a explanação das significações a partir da experiência de cada grupo.

Graduação	Percentual
Primeira Graduação	52,4%
Segunda Graduação	47,6%

Na questão “Renda familiar”, 47,8% tem renda de até 3 salários mínimos, 17,4% de até 1 salário mínimo, 20,7% não responderam e 14,1% mais de 3 salários mínimos.

Renda Familiar	Percentual
Até 1 salário mínimo	17,4%
Entre 1 e 3 salários	47,8%
Mais de 3 salários	14,1%
Não responderam	20,7%

Aparecem nos dados qualitativos, como aspectos positivos, a flexibilidade de tempo permitida pelos cursos EaD. Um dos motivos pode ser a questão de ter filhos. 51,3% dos participantes possui filhos e 48,7% não possui.

Filhos	Percentual
Possui	51,3%
Não possui	48,7%

Muitas vezes o insucesso é associado ao abandono do curso, a desistência, por vezes associada a dificuldades de aprendizagem. A partir disso, foi perguntado se o participantes teve reprovação anterior. 77,6% responderam que nunca ficaram reprovados e 22,4%, responderam que sim.

Reprovação anterior	Percentual
Sim	22,4%
Não	77,6%

O ingresso ao Ensino EaD por meio do Consórcio Cederj, que é o campo do público pesquisado, ocorre por meio de provas. Todos os participantes foram aprovados no Vestibular para o Curso de Pedagogia. Infere-se que eles traziam um bom conhecimento cognitivo, visto a aprovação. Diante disso, foi perguntado se a escolaridade anterior, ensino fundamental e ensino médio, foram cursados em instituições privadas ou públicas, tendo como resultado: 29,4% cursaram o ensino fundamental em instituições particulares e 70,6% em públicas. No que refere ao ensino médio, 33,8% estudaram em escolas particulares e 66,2% em públicas.

O resultado mostra que a maior parte dos participantes tem suas escolaridades anteriores advindas de escolas da rede pública de ensino.

Ensino Fundamental	Percentual	Ensino Médio	Percentual
Público	70,6%	Público	66,2%
Particular	29,4%	Particular	33,8%

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Abric (1998) aponta que o Sistema central tem como função gerar a significação da representação e determinar sua organização, enquanto o periférico, permite adaptação à realidade concreta, a diferenciação do conteúdo e protege o Sistema central. Ambos compõem os elementos que formarão a significação dada pelo grupo ao fenômeno.

No sistema periférico são encontrados a primeira periferia, a segunda periferia e a zona de contraste. Na primeira periferia estão os elementos com uma alta frequência de evocações, mas que são considerados menos importantes pelos participantes, visto não fazerem parte das primeiras evocações. (Abric, 1998 e Naiff, 2014)

Na zona de contraste estão os apontamentos prontamente evocados, mas que possuem uma baixa frequência. (Abric, 1998 e Naiff, 2014)

Na segunda periferia estão os termos menos frequentes e menos importantes para os participantes, visto não terem sido apontados prontamente. (Abric, 1998 e Naiff, 2014)

6.1 Evocações:

Primeiramente, foram analisados os dados da tarefa de Evocação Livre de Palavras, conforme recomendações de Abric (1998) e com o auxílio do software EVOC[®] (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations), sendo obtidas as frequências das palavras e/ou expressões evocadas possibilitando a análise prototípica com a construção do quadro contendo o provável núcleo central e os elementos periféricos.

O primeiro tema indutor foi “sucesso no curso”, tendo como resultado o quadro abaixo:

QUADRO DE QUATRO CASAS
SUCESSO
ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=92)

Ordem média de evocação = 2,4

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
Determinação	37	2,10	Planejamento-de-estudo	34	2,41
Conhecimento	24	2,20	Realização	15	2,40
Interesse	24	2,33			
Comprometimento	14	2,14			
Flexibilidade-de-horário	14	2,28			
Frequência mínima – 4			Frequência média ≤ 13		
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
Interação	11	2,18	Conteúdo	11	2,45
Oportunidade	11	2,36	Emoções	11	2,72
Tutoria	11	2,36	Gestão-do-tempo	9	3,33
Progressão-profissional	10	2,30	Estrutura-do-curso	7	3,00
Autonomia	7	1,57	Amizade	5	3,00
Incentivo	6	2,16			
Conclusão	6	2,33			
Aprovação	4	2,25			
Frequência média ≤ 13					

Figura 1: Quadro de Quatro Casas – Termo Indutor: “Sucesso no Curso”

O quadro apresentado acima está dividido em 4 quadrantes e demonstra a análise do indutor “sucesso no curso”, que resultou em 271 palavras e/ou expressões, com frequência mínima 4 repetições e frequência média de 13. Tal resultado demonstra os significados que os participantes atribuem ao fenômeno do Sucesso num Curso a Distância.

No quadrante superior esquerdo aparecem os termos que caracterizam um provável núcleo central, tendo **determinação** com 34 repetições e uma frequência de 2,10; **conhecimento** com 24 repetições e uma frequência de 2,20; **interesse** com 24 repetições e frequência de 2,33; **comprometimento** com 14 repetições e frequência de 2,14; e **flexibilidade de horário** com 14 repetições e 2,28 de frequência.

A palavra **determinação** é entendida como uma característica da pessoa determinada, que possui como significado: decidido, combinado, resoluto. **Conhecimento**, indica informação, instrução, cultura. **Interesse**, remete a importância, empenho, ser proveitoso. **Comprometimento**, relaciona-se a compromisso, responsabilidade. **Flexibilidade**, algo maleável, quando apontada ao horário, pode-se entender como um horário

possível de organizar. (FERNANDES, et al, 1995).

Nos outros quadrantes estão os termos que formam os elementos periféricos, ligados ao provável núcleo central. Temos no quadrante superior direito, os termos pertencentes a primeira periferia: **planejamento de estudo e realização.**

No quadrante inferior esquerdo, aparecem os componentes da zona de contraste: **interação, oportunidade, tutorial, progressão-profissional, autonomia, conclusão, incentivo e aprovação.**

Por fim, no quadrante inferior direito, aparecem os elementos da segunda periferia: **conteúdo, emoções, gestão do tempo, estrutura do curso e amizade.**

QUADRO DE QUATRO CASAS
INSUCESSO
ANÁLISE PROTOTÍPICA (n= 92)

Ordem média de evocação = 2,4

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
Desinteresse	34	2,32	Reprovação	19	2,53
Dificuldade-de-aprendizagem	34	2,26			
Má-gestão-do-tempo	30	2,37			
Solidão	22	2,32			
Desorganização	20	2,20			
Excesso-de-conteúdos	17	2,29			
Questões-emocionais	16	2,32			
Frequência mínima – 7			Frequência média ≥16		
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
Descomprometimento	11	2,18	Avaliação	10	2,7
Estrutura de curso	8	2,25	Desistência	9	2,56
Frustração	7	2,29	Falta-de-materiais	9	2,89
			Tutoria	9	2,56
			Futuro-profissional	7	2,43
Frequência média <16					

Figura 1: Quadro de Quatro Casas – Termo Indutor: “Insucesso no Curso”

O segundo tema indutor foi “insucesso no curso”, tendo como resultado o quadro acima.

O quadro apresentado está dividido em 4 quadrantes e demonstra a análise do indutor “insucesso no curso”, que resultou em 262 palavras e/ou expressões, obtendo como frequência mínima de 7 repetições e uma frequência média de 16. Tal resultado demonstra os significados que os participantes atribuem ao fenômeno do Inucesso num Curso a Distância.

No quadrante superior esquerdo aparecem os termos que caracterizam um provável núcleo central, tendo **desinteresse** com 34 repetições e uma frequência de 3,2%; **dificuldade de aprendizagem** com 34 repetições e frequência de 2,26%; **má gestão do tempo** com 30 repetições e 2,32%; **solidão** com 22 repetições e uma frequência de 2,32%; **desorganização** com 20 repetições e 2,20% de frequência; **excesso de conteúdos** com 17 repetições e frequência de 2,29%; **questões emocionais** com 16 repetições e 2,32% de frequência.

No quadrante superior direito, aparece o termo pertencente a primeira periferia: **reprovação**. Conforme Fernandes (1995), reprovação significa a não aprovação, censura, condenação. Entendemos, nesse sentido, que a reprovação tenha aparecido como significação ao insucesso no curso por ser uma forma de não avançar, de não conseguir a aprovação, de não alcançar o sucesso.

No quadrante inferior esquerdo, aparecem os componentes da zona de contraste: **descomprometimento, estrutura do curso e frustração**. Mais uma vez aparecem dois termos que remetem a características individuais. **Estrutura do curso** aparece como um termo que não está relacionado ao indivíduo, mas sim ao curso em si. Isso infere que se ocorressem algumas modificações na estrutura do curso, talvez o sucesso seria alcançado.

Por fim, no quadrante inferior direito, aparecem os elementos da segunda periferia: **avaliação, desistência, falta de materiais, futuro profissional e tutoria**.

Tabela 1: Comparativo entre os resultados das evocações:

	SUCESSO	INSUCESSO
NÚCLEO CENTRAL	Comprometimento Conhecimento Determinação Flexibilidade de horário Interesse	Desinteresse Desorganização Dificuldade de aprendizagem Excesso de conteúdos Má gestão do tempo Questões emocionais Solidão
ELEMENTOS PERIFÉRICOS	Amizade Aprovação Autonomia Conclusão Conteúdo Emoções Estrutura do curso Gestão do tempo Incentivo Interação Oportunidade Planejamento de Estudo Progressão profissional Realização Tutoria	Avaliação Descomprometimento Desistência Estrutura do curso Falta de materiais Frustração Futuro profissional Reprovação Tutoria

Analisando primeiramente os termos contidos no núcleo central, a palavra **desinteresse** é a mais evocada e com maior frequência no que tange o “insucesso no curso”. No referente ao “sucesso no curso”, sua palavra antônima **interesse** também aparece como provável núcleo central, afirmando que a falta de interesse do estudante pode levá-lo ao fracasso e o interesse conduzir ao sucesso. Ou seja, existe uma antinomia em relação aos termos evocados.

Outros termos que aparecem tanto no núcleo central do insucesso quanto no sucesso remetem a habilidades pessoais, são eles: comprometimento, determinação, desorganização, dificuldade de aprendizagem, má gestão do tempo, questões emocionais e solidão. Esse resultado demonstra que os alunos ao avaliarem o curso ao qual estão inseridos atribuíram a si mesmos a responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso no curso.

Desde os anos 70, conforme elucida Patto, 1999, “as causas do fracasso escolar são buscadas no aluno” (p. 120) Nessa visão, são avaliadas características biológicas, psicológicas e sociais do alunado a fim de comprovar que a causa do fracasso está nele mesmo.

A autora, cita a ambiguidade de pensar a educação no Brasil, na qual cobra do aluno o interesse por uma escola que é vista como desinteressante e atribui o seu desinteresse ao grupo social que provém. Acrescenta ainda que é uma questão de lógica, que enquanto a escola não melhorar, não se pode afirmar que a falta de motivação é inerente ao aluno.

A análise que segue pode ser relacionada a questão apontada por Patto, quando é observado que aparecem também no núcleo central os termos “dificuldade de aprendizagem” e “excesso de conteúdos” que seriam questões que podem estar relacionadas a como essa “escola” está sendo ofertada a esse alunado. Será que esses conteúdos estão sendo pensados para um alunado que estuda a distância, com pouca interação com seus pares e professores?

Corroborando com a questão, Perrenoud acrescenta que não se pode comparar o fracasso a simplesmente uma falta de cultura, conhecimento ou competências. “Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação”. (PERRENOUD, 2000, p.18)

Pode-se resgatar então a memória de que no decorrer dos anos 70, pesquisas começaram a apontar a “participação do próprio Sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intraescolares e suas relações com a eletividade social operada na escola”. (PATTO, 1999, p. 152)

No núcleo central aparecem os termos que geram a significação da representação e a organizam, são mais resistentes a mudança, coerentes, consensuais e estáveis. Mas, é válida a análise dos elementos periféricos porque são eles que protegem o sistema central, permitindo

a diferenciação do conteúdo e da realidade, suportando às contradições e sensível ao contexto imediato. (Sá, 1996)

Nos elementos periféricos aparecem no referente ao insucesso: avaliação, descomprometimento, desistência, estrutura do curso, falta de materiais, frustração, futuro profissional, reprovação e tutoria. Os termos podem ser agrupados em 2 categorias: questões pessoais, questões institucionais.

Descomprometimento, reprovação e desistência estão relacionadas à habilidades pessoais. Frustração e futuro profissional também podem ser interpretados como referentes a questões pessoais porque estão relacionados às expectativas que o aluno tinha antes de ingressar no curso.

Avaliação, estrutura do curso, tutoria e falta de materiais estão atribuídos a questões relacionadas a instituição que podem estar dificultando a permanência do aluno no curso.

No relacionado aos elementos periféricos do sucesso, aparecem as palavras: amizade, aprovação, autonomia, conclusão, conteúdo, emoções, estrutura do curso, gestão do tempo, incentivo, interação, oportunidade, planejamento de estudo, progressão profissional, realização e tutoria. Agrupando-as, podemos ter como questões pessoais: autonomia, aprovação, conclusão, emoções, gestão do tempo, incentivo, planejamento de estudo e realização. Em questões institucionais aparecem: amizade, conteúdo, estrutura do curso. E uma terceira categoria com a progressão profissional e oportunidade.

Confirmando os resultados encontrados, pode-se citar a pesquisa realizada por Fiuza (2012), que conclui em seu estudo que,

Tanto aspectos institucionais (fatores internos ao curso) quanto características pessoais (fatores externos ao curso) interferem de forma significativa no sucesso ou não de um curso realizado na modalidade a distância. Há no entanto, maior necessidade de se dedicar ao estudo dos aspectos pessoais, visto que a maior parte dos estudos enfoca questões administrativas e operacionais dos cursos. (FIUZA, 2012, p. 39)

A análise dos dados permite inferir que as causas do fracasso representadas por essa pesquisa giram em torno de características individuais e institucionais. Do mesmo modo, o alcance do sucesso também engloba questões referente ao indivíduo e a instituição que está inserido.

6.2 Análise do conteúdo – Questionário

A análise das evocações permitiu a identificação do provável núcleo central e seus elementos periféricos. Objetivando entender de forma mais detalhada como as práticas

contribuíram para a construção das representações elencadas, serão analisados os conteúdos das perguntas abertas que fizeram parte do questionário aplicado na coleta de dados junto a tarefa das evocações. Tal observação é importante porque conforme aponta Abric (1998) as representações devem ser consideradas como “uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações”. (p. 45)

A análise escolhida foi a análise de conteúdos proposta por Bardin, na qual são construídas categorias a partir da análise das significações. Conforme o autor,

No conjunto das técnicas da análise do conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2000, p. 153)

Para melhor observação dos dados foram construídas tabelas para cada questão divididas por categorias, subcategorias, unidades de registro, frequência e unidade prototípica, conforme segue abaixo.

TABELA 2: Insucesso no curso

Questão 1: Escreva os motivos que contribuem, na sua opinião, para o <u>insucesso ou uma possível desistência</u> num curso de Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial.				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQUÊNCIA	UNIDADE PROTOTÍPICA
1.Habilidades pessoais	1.1.Motivacionais	42	27,1%	“O comportamento indisciplinar descompromissado que nós alunos podemos dar por um pequeno deslize dando abertura ao comodismo e procrastinação pois somos autônomos.” Sujeito 65
	1.2.Organização do tempo para o estudo/dificuldade de aprendizagem	43	27,7%	“Falta de disciplina e organização. É importante ter um plano de estudo e honestidade quanto a auto disciplina, o aluno que não consegue se organizar nessa modalidade, tende a desistir, não pelo curso em si, mas pela dinâmica de estudo”. Sujeito 82
2.Questões Institucionais	2.1.Encontros Presenciais	19	12,3%	"Datas das provas; falta de encontros; falta de trabalhos em grupos presenciais; falta de escola na cidade". Sujeito 16

	2.2.Conteúdos	18	11,6%	“Muito conteúdo, muitas vezes de difícil compreensão acaba ficando muito puxado”. Sujeito 63
	2.3.Tutorias/ Docentes	15	9,7%	“Falta de tutorias com maior abordagem.” Sujeito 22
	2.4.Comunicação	5	3,2%	“A falta de comunicação entre instituição e alunos”. Sujeito 20
3. Questões familiares/ financeiras	-	13	8,4%	“Depende da vida pessoal de cada aluno, um casamento impacta, doença familiar ou até mesmo depressão”. Sujeito 58
Total:	-	155	100%	

A primeira questão visava compreender os motivos apontados pelos alunos que podem contribuir para o insucesso, a desistência do curso. Foram elencadas 2 categorias totalizando 155 unidades de registro.

A maior frequência refere-se a habilidades pessoais, com 54,8% confirmando a análise das evocações que apareceu como termos aspectos pessoais, gerando uma certa culpabilização do aluno pelo seu insucesso. Fato que aparece também nas pesquisas sobre o fracasso escolar desde os anos setenta. (PATTO, 1999)

A categoria “habilidades pessoais” foi dividida em duas subcategorias: “organização do tempo para o estudo/ dificuldade de aprendizagem” que engloba dificuldades encontradas pelo aluno para organizar seu tempo para o estudo, para leituras, realização de atividades, não acúmulo de tarefas; e motivacionais, referente a questões relacionadas a habilidades, competências de ordem psíquica, social, relacional. Tal resultado também confirma a análise realizada sobre o insucesso por meio das evocações, cujo termo “dificuldade da aprendizagem” apareceu como o segundo mais evocado, seguido pela “má gestão do tempo” com a terceira maior evocação.

A categoria “Questões Institucionais” totaliza 43,1% e foi dividida em 4 subcategorias: “Encontros Presenciais”, “Conteúdos”, “Tutorias/Docentes” e “Comunicação”.

Os fatores que resultaram desta pesquisa já foram apontados em pesquisas anteriores, demonstrando que é algo que vem sendo sinalizado há tempos e que continua a influenciar de forma negativa. Lahan e Lemes (2016) apontam que entre os possíveis fatores que contribuem para a evasão sob a ótica dos alunos já formados ou ativos estão a falta de comunicação e orientação da tutoria, dificuldade em compreender o material didático e polo distante da residência.

Questões familiares totalizaram 8,4%, demonstrando, nesse estudo, que esses fatores afetam alguns alunos, mas não é considerado algo que a maioria considera como

motivos para o insucesso.

Tabela 3: Sucesso no Curso

Questão 2: Escreva os motivos que contribuem, na sua opinião, para o **Sucesso e a não desistência** num curso de Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial:

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQUÊNCIA	UNIDADE PROTOTÍPICA
1.Habilidades pessoais	1.1.Motivacionais	82	61,2%	“O estudante precisa ter uma disponibilidade e esforço para conseguir estudar na modalidade à distância. Muitos desistem por não conseguirem ter essa disciplina de estudar em casa”. Sujeito 23
	1.2.Organização do tempo para o estudo/dificuldade de aprendizagem	10	7,5	“O favorecimento da divisão de estudos em que cada um pode organizar de acordo com os horários disponíveis, sendo possível iniciar os estudos em qualquer localização”. Sujeito 16
	1.3.Tecnológicas	3	2,2%	“Facilidade em usar a plataforma”. Sujeito 15
2.Questões Institucionais	2.1.Tutorias/ Interação	15	11,2%	“A interação virtual pode e deve ser estimulada em cursos a distância, fortalecendo as relações e criando vínculos fortes entre os cursistas e seus tutores/professores. Por sermos seres sociais, a interação e cooperação são elementos fortíssimos e estimulantes no enfrentamento das adversidades, em consequência, na busca pelo sucesso em projetos pessoais”. Sujeito 74.
	2.1.Qualidade do curso	11	8,2%	“Ensino Público, gratuito e de qualidade”. Sujeito 21
	2.2.Conteúdos / Avaliações	11	8,29%	“Material didático bem preparado, linguagem clara, objetiva e dosada”. Sujeito 61
3.Questões familiares/ financeiras	-	2	1,5%	“Apoio da família”. Sujeito 76.
Total:	-	134	100%	

A segunda questão visava compreender os motivos apontados pelos alunos que podem contribuir para o sucesso, a permanência no curso. Foram construídas 3 categorias totalizando 134 unidades de registro.

A maior frequência refere-se a habilidades pessoais, com 70,9%, confirmando a

análise das evocações que mostrou uma alta frequência de aspectos pessoais, apontando o aluno como responsável pelo seu sucesso.

A categoria “habilidades pessoais”, foi dividida em três subcategorias: “tecnológicas”, que engloba questões relacionadas a facilidade de uso do ambiente virtual de aprendizagem; “motivacionais”, referente a questões relacionadas a habilidades individuais, competências de ordem psíquica, social, relacional; e “organização do tempo para o estudo/dificuldade de aprendizagem”, referente a habilidade do aluno organizar seu tempo para o estudo, leituras, não acúmulo de tarefas.

A categoria “questões institucionais”, foi dividida em três subcategorias: “tutorias/interação”, “qualidade do curso”, “conteúdos/avaliações”.

Ferreira e Fernandes(2015), relatam que “para os estudantes persistirem na instituição de ensino superior necessitam ser bem-sucedidos na sua integração formal (desempenho acadêmico) e informal (interações professores/funcionários e interações entre os pares) e nas atividades extracurriculares” (p. 178).

Tal afirmação vai de encontro com os resultados construídos por meio das respostas a questão sobre o sucesso no curso que além de apontar um predomínio de mais de 70% relacionado às habilidades pessoais também cita a interação, conteúdos, gestão do tempo.

Tabela 4: Impressões sobre o curso antes do ingresso

Questão 3: Como você via o seu curso e a modalidade semipresencial antes de ingressar nele?				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQÜÊNCIA	UNIDADE PROTOTÍPICA
1.Institucional	1.1.Curso fácil/flexível	25	39,3%	“Via de uma forma mais fácil em cursar do que o presencial”. Sujeito 1
	1.2.Curso difícil	21	25%	“Tinha bastante receio sobre estudar a distância para ouvir dizer que era muito difícil então tinha medo de não dar conta, mas Graças a Deus está dando tudo certo”. Sujeito 18
	1.4 Curso de qualidade	9	10,7%	“Possibilidade de estudar em uma faculdade reconhecida, através de um curso que abre possibilidades para várias áreas.” Sujeito 19
2.Outros		21	25%	“Com preconceito, de que era inferior”.

				Sujeito 44
Total:	-	84	100%	

A questão 3 tem como objetivo entender como o aluno via o seu curso e a modalidade EaD antes de ser aluno, para na questão 4 ser compreendido como ele vê agora que é estudante. A categoria “institucional” soma 75%, assim distribuídos:39,3% dos alunos consideravam o curso fácil, 25%, como difícil, 10,7% apontaram a oportunidade de estudar num curso de qualidade. Os outros 25% englobaram a categoria “Outros” por terem apontamentos diversos mas com uma frequência muito pequena em cada que não chegaria a formar uma categoria isolada.

Percebe-se que antes do ingresso havia um número alto de estudantes que acreditavam que o curso era fácil e um número reduzido de alunos que consideravam o curso como difícil.

Tabela 5: Impressões sobre o curso na atualidade em comparação a visão anterior

Questão 4: Como você o vê agora que é aluno?				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQÜÊNCIA	UNIDADE PROTOTÍPICA
1.Institucional	1.1.Difícil	45	45,9%	“A dificuldade realmente existe, mas necessitamos persistir em nosso objetivo”. Sujeito 23
	1.2.Oportunidade	25	27,2%	“Vejo como uma grande oportunidade para a formação daqueles que muitas das vezes não tem acesso à Universidade presencial”. Sujeito 49
	1.3.Curso de qualidade	11	12%	“Que tem a mesma validade de qualquer universidade”. Sujeito 31
	1.4.Curso fácil	7	7,5%	“Agora a visão que tenho é de facilidade”. Sujeito 47
6.Outros		4	4,4%	“Acho a tutoria muito distante e vejo pouco estímulo à interação na plataforma do curso”. Sujeito 74
Total:	-	92	100%	

A análise dos resultados da questão quatro apresentam uma mudança de cenário. Os alunos que ingressaram no curso acreditando ser um curso fácil que somava 39,3%, foi reduzido para apenas 7,5%. Esse dado pode significar que um dos possíveis motivos para a

desistência do curso reside na expectativa que não foi atendida, na visão distorcida que esses alunos tinham antes de ingressar num curso oferecido a distância.

A pesquisa realizada por Comarella (2009), aponta como possíveis fatores para a evasão o pouco tempo para estudar e a crença de que os cursos a distância requerem menos esforços, cujos participantes relatam que subestimaram os esforços necessários para a realização do curso.

Tabela 6: Dificuldades encontradas durante o curso

Questão 5: Cite as maiores dificuldades encontradas durante seu curso.				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQUÊNCIA	UNIDADE PROTOTÍPICA
1.Habilidades Pessoais	Planejamento	26	23,9%	“Organização do tempo”. Sujeito 29
	Dificuldades tecnológicas	7	6,4%	“A dificuldade de adaptação com plataforma e textos online”. Sujeito 47
	Questões motivacionais	4	3,7%	“Vencer o cansaço diário para estudar”. Sujeito 27
2.Questões Institucionais	Conteúdos/ Avaliações	38	34,9%	“Assimilar muitos conteúdos em pouco tempo”. Sujeito 8
	Interação	17	15,6%	“As maiores dificuldades na minha opinião é a falta de interação entre os alunos, professores e tutores presenciais somente nos primeiros períodos é uma dificuldade”. Sujeito 13
	Tutorias	9	8,2%	“Tutoria na minha opinião, o problema central e depois a agilidade no retorno”. Sujeito 30
	Momentos presenciais	8	7,3%	“Precisar ir ao polo”. Sujeito 78
Total:	-	109	100%	

Na questão 5 os alunos tiveram a oportunidade de elencar as maiores dificuldades encontradas durante o curso. O maior percentual, com 31,2% refere-se aos conteúdos. Os alunos apontaram conteúdos em excesso, conteúdos divergentes de suas práticas e a dificuldade em assimilar conteúdos em pouco tempo.

Nesse aspecto deve-se avaliar como esses materiais estão sendo elaborados. Será que estão sendo pensados para o aluno que estuda a distância ou usado o mesmo do aluno do ensino presencial?

Teles, cita a necessidade da distinção entre o presencial e o online apontando que são necessárias técnicas de ensino diferentes, devido à introdução dessa nova noção de tempo e espaço, da mídia e também da pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos on-line” (TELES, 2009, p.72).

Tabela 7: Sugestões de melhorias para o Curso

Questão 6: O que poderia ser melhorado no seu curso para facilitar o desempenho do aluno?				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQUÊNCIA	UNIDADE PROTOTÍPICA
1. Questões Institucionais	1.1. Conteúdos	26	30,4%	“Eu acho que deveria diminuir os textos, como tem texto com 253 páginas”. Sujeito 35
	1.2. Tutoria	16	20,2%	“Ter uma atuação da tutoria mais próxima, mesmo que virtualmente”. Sujeito 76
	1.3. Video-aulas	14	17,7%	“Vídeo-aulas seriam um divisor de águas nesta modalidade” Sujeito 2
	1.4. Interação	10	12,7%	“Maior interação entre tutores e alunos em salas de tutoria”. Sujeito 9
	1.5. Ambiente virtual de aprendizagem	9	11,4%	“A plataforma ser bem mais elaborada”. Sujeito 17
2. Outros		4	5,1%	“Opção de fazer apenas provas, ou um prazo maior para entrega de trabalhos”. Sujeito 76
Total:	-	79	100%	

A questão 6 pode ser interpretada como sugestões de melhoria para o curso e/ou a modalidade em questão.

O material impresso foi apontado por 24% dos participantes, estando relacionado ao excesso de leituras, seja pelo quantitativo de textos e/ou textos muito longos. O sujeito 35 relata: “Eu acho que deveria diminuir os textos, como tem texto com 253 páginas”. Tendo em vista que a graduação por meio do consórcio cederj tem a oferta de diversas disciplinas por semestre e não apenas uma única, como ocorre em alguns cursos que não de graduação, um único texto de 253 páginas somado às diversas outras disciplinas reforça o apontado nas perguntas anteriores que citam o excesso de conteúdos e também citado no provável núcleo

central do insucesso.

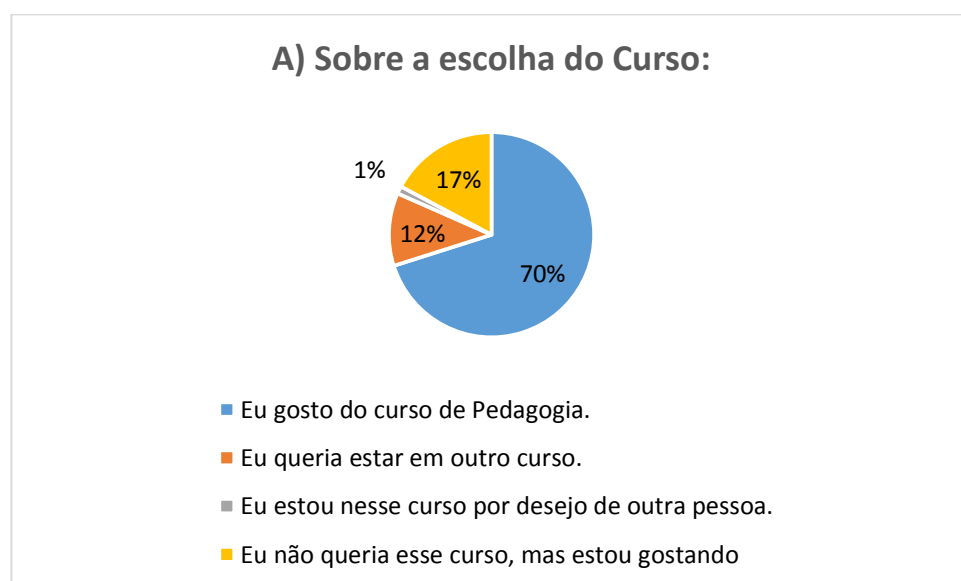
Os participantes citam também as video-aulas como uma possível melhoria, com 17,7% de frequência. Sendo a EaD uma modalidade na qual o aluno tem pouco contato com seus professores para auxílio na aprendizagem, os videos podem contribuir com o entendimento dos conteúdos.

A análise do conteúdo das perguntas abertas foi muito importante para o entendimento de como os alunos estão vendo o seu curso que é oferecido na modalidade a distância. Os resultados podem servir como um reflexões para possíveis melhorias no quadro apresentado.

- Questão 7: análise quantitativa

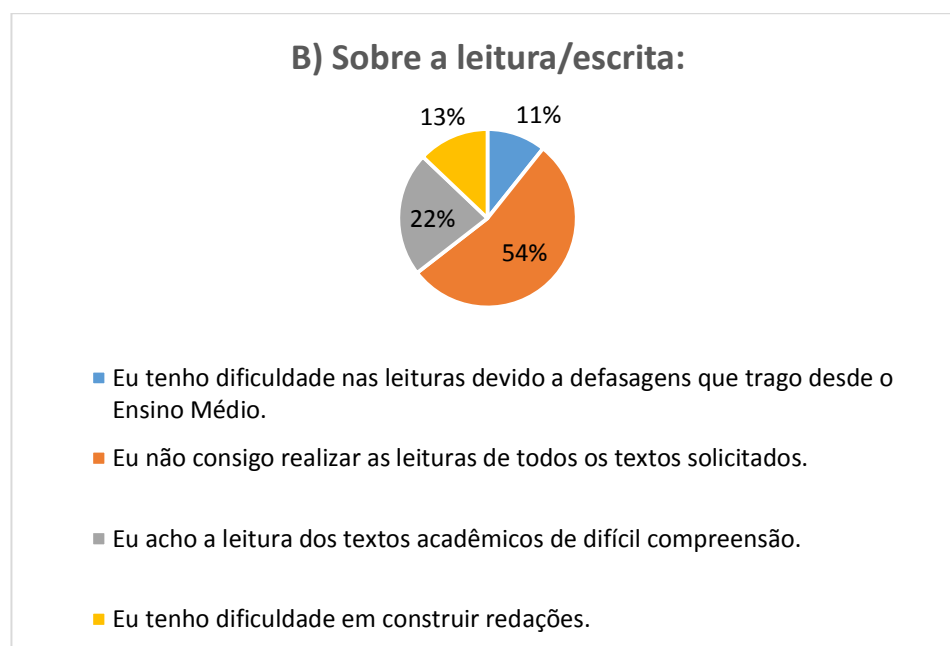
A questão sete trata sobre questões específicas relacionadas ao curso de Pedagogia oferecido a distância. Ela foi elaborada com o objetivo de verificar de forma quantitativa como os alunos consideravam algumas das principais características e/ou necessidades pertinentes ao curso oferecido na modalidade a distância.

Gráfico 1: Escolha do curso



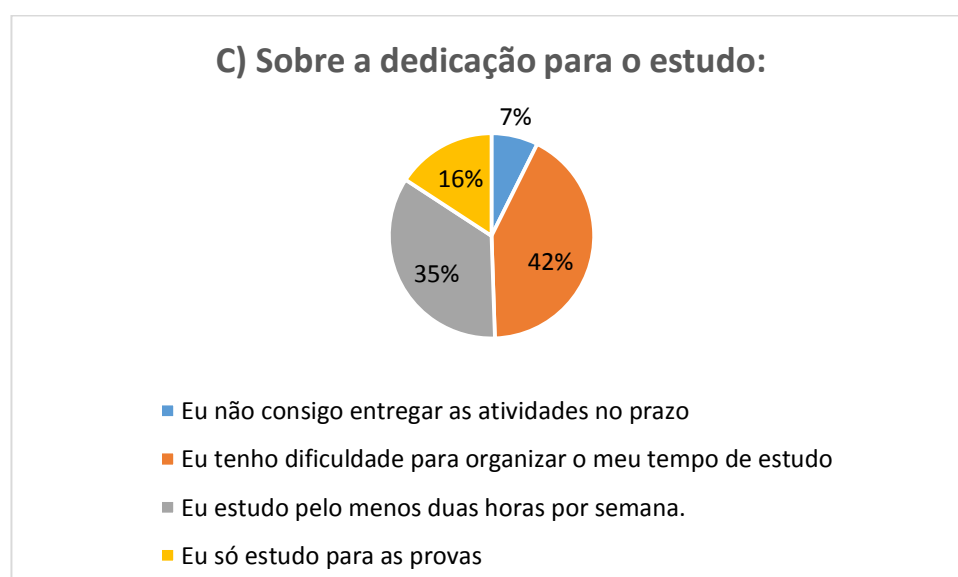
O gráfico aponta que a maioria dos participantes gostam do curso de Pedagogia. Deste modo esse não seria um aspect que poderia contribuir para uma possível desistência do curso.

Gráfico 2: Leitura e Escrita



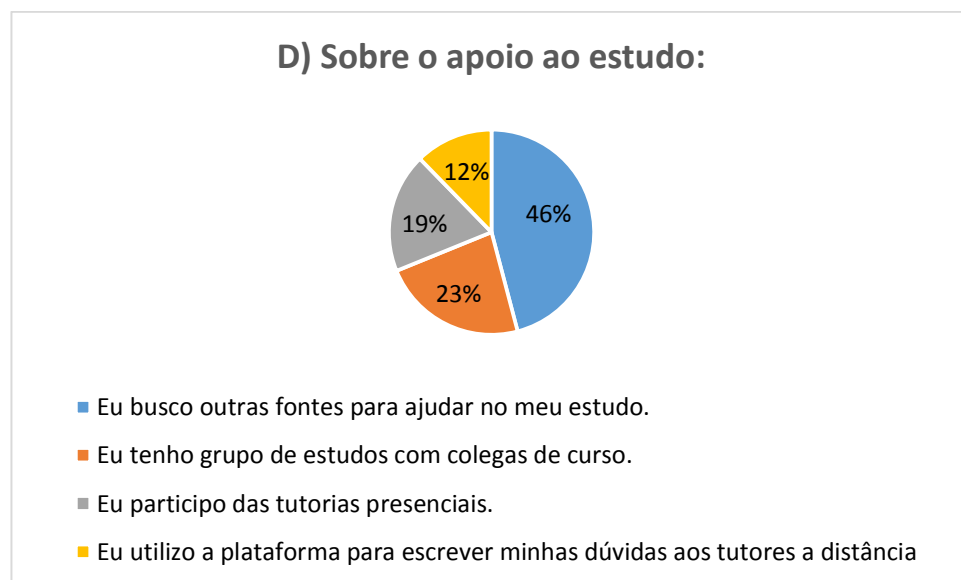
Confirmando os dados que apareceram nas análises anteriores, mais da metade dos participantes não conseguem realizar a leitura de todo o material solicitado. Não é possível afirmar os motivos, mas é válido, para pesquisas futuras, investigar se existe o excesso de conteúdos ou se esse resultado está surgindo devido a má administração do tempo, outro item que apareceu nas análises anteriores.

Gráfico 3: Dedicção para o curso



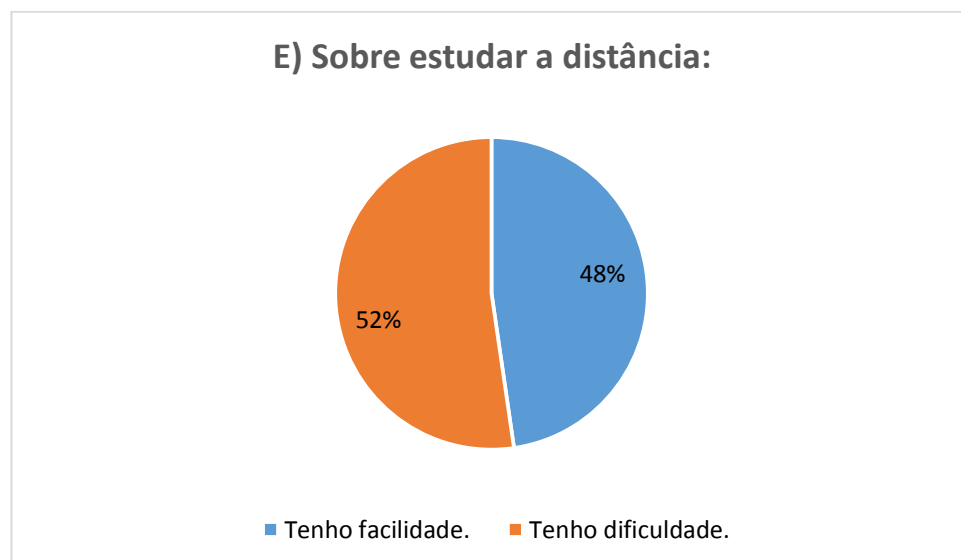
O gráfico 3 aponta que 42% dos participantes encontram dificuldade para organizar o tempo de estudo, também confirmando os dados que surgiram nas análises anteriores.

Gráfico 4: Sobre a dedicação ao estudo:



O gráfico 4 demonstra que 46% dos participantes busca outras fontes para ajudar no estudo. Aqui cabem algumas reflexões. Será que o aluno busca outras fontes para facilitar o entendimento dos conteúdos dados? Será que ele busca outras formas de entender o que lhe é pedido por outros tipos de recursos?

Gráfico 5: Sobre estudar a distância



O gráfico 5 vai ao encontro das análises que apontam que a maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa consideram o curso como difícil.

Gráfico 6: Sobre as tutorias



O gráfico 6 aponta que quase o total dos participantes, 96,2%, acham as tutorias necessárias e 3,8% que não são necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida objetivou investigar os aspectos psicossociais relacionados ao sucesso e insucesso em cursos ofertados pela modalidade a distância através da identificação das possíveis representações e significações que os alunos constroem do fracasso e do sucesso no ensino a distância que estão inseridos e também as possíveis causas do fracasso e do sucesso refletindo sobre pontos que poderiam ser mudados para uma melhora nos cursos ofertados nessa modalidade em busca da diminuição de evasões.

A pesquisa permitiu construir uma relação dialógica entre a teoria das representações sociais e o entendimento do processo de insucesso e sucesso em cursos oferecidos pela modalidade a distância, em específico, na Licenciatura.

Analisar as representações sociais construídas pelo grupo em questão permitiu avaliar como a educação a distância está sendo vista no momento atual.

A Educação a Distância na atualidade é uma modalidade de ensino que tem crescido bastante, principalmente nas Licenciaturas. A flexibilidade de horário proporcionada atrai pessoas que não teriam tempo disponível para estudar de forma presencial.

Nos últimos 3 anos ocorreu um aumento no número de ingressantes em cursos superiores oferecidos por meio da modalidade a distância, mas o número de concluintes é muito inferior a este. Existe uma política de acessibilidade, mas faz-se necessário pensar em uma política de permanência desses alunos.

A pesquisa desenvolvida atribui habilidades pessoais como fortes indicadores para o sucesso no curso. Tal afirmação é possível quando são identificados como possíveis núcleos centrais do sucesso os termos determinação, conhecimento, interesse e comprometimento e também citados nas questões abertas como maior frequência as habilidades pessoais de ordem motivacionais.

A flexibilidade de horário também atribuída ao possível núcleo central do sucesso, permite avaliar que a possibilidade de estudar em qualquer tempo e/ou espaço e ainda possibilitando conciliar trabalho e estudo, tarefas domésticas e estudo, família e estudo torna-se um grande diferencial e atrativo possibilitado pela EaD.

No referente às possíveis causas do insucesso no curso, aparecem como um possível núcleo central o desinteresse, a dificuldade de aprendizagem, o excesso de conteúdos, a má gestão do tempo, a solidão e as questões emocionais.

O desinteresse aparece como o termo de maior frequência e aponta que por algum

motivo o aluno está perdendo o interesse pelo curso que pode ser atribuída pelos termos seguintes.

Os apontamentos sobre as maiores dificuldades encontradas pelos alunos durante o curso permite repensar a educação a distância e suas possibilidades. É uma modalidade que não pode ter como características peculiares, as mesmas do ensino presencial, precisa ser algo adequado ao tempo, espaço e perfil de educando e educador que a modalidade exige.

A análise de como o aluno via o curso antes de ingressar nele, tendo como maior frequência a concepção de que o curso era fácil e, em seguida as respostas da visão dos alunos ativos tendo como maior frequência de que o curso é difícil também merece atenção. Somado a este, a pergunta relacionada às maiores dificuldades encontradas no curso podem auxiliar em possibilidades para repensar o fazer educação a distância na atualidade.

Na questão aberta relacionada ao insucesso, as habilidades pessoais de ordem motivacional ocupam o maior número de unidades de registro, confirmando os dados obtidos na tarefa de evocação livre.

Conclui-se que o fenômeno do sucesso de do insucesso são multifatorias e por isso tão difícil de ser combatido. Foi percebido que as pesquisas que tratam sobre o fracasso são em maior número do que as que tratam sobre o sucesso. A proposta é que mais do que se pensar no que está levando o aluno a desistir, também seja investido nos fatores que estão contribuindo para o sucesso, os elementos que fazem com que os alunos consigam o almejado diploma.

Espera-se que a pesquisa realizada possa contribuir para que a educação a distância seja repensada. A oferta de cursos e o número de matrículas vem aumentando nos últimos anos, mas sem uma política de permanência, preocupando-se com a minimização dos fatores que influenciam negativamente para a continuidade do aluno no curso, a evasão tende a não desaparecer.

Vale ressaltar que conforme os dados obtidos, faz-se necessária uma reestruturação interna da modalidade, revisando todos os recursos utilizados para uma melhor adequação do perfil do aluno que está sendo recebido e as questões que envolvem a modalidade de ensino. Em especial focando na motivação do aluno em permanecer no curso.

Foi dado um pontapé inicial no sentido de dar vez e voz aos estudantes para que os problemas encontrados na modalidade de ensino fossem apontados. Agora é necessário o aprofundamento de pesquisas sobre a temática em busca de melhorias para transformar histórias de não-êxito em êxito e contribuindo para a redução do abandono.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, GO: AB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar. 1994. (1994. 1)

ALVES -MAZZOTTI, Alda Judith. A análise retórica na pesquisa em representações sociais. In Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão. ALVES – MAZZOTTI, et. al. São Paulo: EDUC, 2010 São Paulo/ Maceió, 2010.

ANDRADE, Maria Luiza Paiva de. Análise das representações sociais que tutores de EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem. 2015. 196f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estácio de Sá, 2015

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa, 2000

BARRETO, Hugo. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BIELCHOWSKY, Carlos. Consórcio Cederj: A História da Construção do Projeto. Revista Científica em Educação a Distância. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, 2017.

BRASIL. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 22 jun 2018.

_____. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

Acesso em: 22 jun. 2018

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm> acesso em 23 jun 2018.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BULCAO, Renato. Aprendizagem por m-learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CALDAS, R. F. L. (2005) Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, vol.7, no.1, p.21-33. jun. 2005.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; TURCHIELO, Luciana Boff. Educação a distância e tutorial: considerações pedagógicas e práticas. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 2014

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, JulioGroppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. Educação superior a distância: evasão discente. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2009.

CORRÊA, S. de C. & SANTOS, L.M.M. dos (2009). Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre cursos de graduação na modalidade a distância. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v.11, n.1, p.273-297, dez. 2009.

CORREIA, Tânia Sofia. O insucesso Escolar no Ensino Superior. (Tese). Instituto Superior de Ciências do Trabalho, Lisboa, 2003.

COULON, Alain. Etnometodologia e Educação. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

DESCHAMPS, Jean-Claud; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. 1ª Edição. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009, 200p

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lúcia Silva. Educação a distância: uma história, uma legislação, uma realidade. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista de Granbery. Juiz de Fora, n. 3, jul./dez. 2007

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico; tradução Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão. - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Coleção tópicos).

FARR, Roberto. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 73-94.

FERREIRA, Filomena & FERNANDES, Preciosa. Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua preservação: o olhar dos estudantes. Educação, Sociedade e Culturas, n 45, 2015. P. 177 – 197

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 173-186.

FIUZA, P. J. Adesão e permanência discente na Educação a Distância: Investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FREIRE, Djenane Luisa CONSÓRCIO CEDERJ: as fragilidades de duas dimensões da organização/ Djenane Luisa Freire. Rio de Janeiro, UFRJ/FE/PPGE, 2013. 133 f.

FREITAS, K.S. Alguns estudos sobre a evasão e persistência de estudantes. EccoS, São Paulo, Brasil. V. II, n. I, Jan/Jun 2009. P. 247-264. Disponível em http://uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v11n1/eccosv11n1_3i1062.pdf Acesso em 30 de maio de 2019.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

GRISPUN, Mírian P. S. Zippin. A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e alternativas para a escola. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2002

JODELET, Denise. As Representações Sociais. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KIPNIS, B. Educação superior à distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KOGA, Viviane Terezinha; ROSSO Ademir José. Representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n.24. 2014

LAHAN, S.A.D. e Lemes, S. de S. 2016. Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. (dez. 2016), 405–431. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9753>. Acesso em 23 jun 2018.

LEAL, Sheila Damião. Fracasso escolar e avaliação. Rio de Janeiro, 2009.

LITTO, Fredric Michael. Competências para educação a distância: matrizes e referenciais teóricos. ABED AGOSTO/2012

MADALOZ, Rodrijo José; SCALABRIN Ionara Soveral; JAPPE Maira. O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527> Acesso em 23 jun 2018.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 17-33.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 73-94.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> acesso em 22 jun 2018

_____. Resumo técnico : Censo da Educação Superior 2015. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

MIRANDA, Eduardo de Freitas. Representações Sociais sobre o não-fracasso escolar: um estudo comparativo entre alunos da rede pública e particular de ensino do interior do estado do Rio de Janeiro, 2008. 84f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Psicologia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ.

MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. Em: Forgas, J.P. (Ed.). *Social cognition: perspectives on everyday undersanting*.. London: Academic Press.

_____, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis/RJ: Vozes

NAIFF, Luciene Alves Miguez, NAIFF Denis Giovani Monteiro. A evasão escolar nas representações sociais de professores do ensino fundamental. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 32, n. 78, p. 79-88, jul./set. 2014

NODARI, Douglas Ehle. O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. 2016

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PATTO, Maria Helena. Et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

_____, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso. Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PINTO, Ibsen Mateus Bittencourt Santana. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 82-90

SÁ, Celso. A Teoria do Núcleo Central das representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L.; DORE, R. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 2013, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Rimepes, 2013

SANTOS, Elaine Maria dos. NETO, José Dutra de Oliveira. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Revista Páidei@, UNIMES VIRTUAL, v.2, nº2, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>> Acesso em 08 de julho de 2019.

TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

USTÁRROZ, et al. Democratização da Educação Superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP v.3 n.3 p.539-561 set./dez. 2017

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (coord). Psicologia Social. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. . In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VARGAS, H. M. Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades. 2007. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/30/>> . Acesso em: 27 de

abril de 2018

ZAGO, N. Egressos do Ensino Médio da rede pública e a demanda pela ampliação dos estudos: entre oportunidades e limitações. Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Florianópolis, 2008.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre-Esclarecido

Prezado participante, você está sendo convidado a participar da pesquisa “Aspectos Psicossociais do Sucesso e do Fracasso em cursos de Pedagogia de EAD: Identificando Representações Sociais”, desenvolvida por Daniele Viana, aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e orientada pela Profª. Drª. Luciene Naiff, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A pesquisa respeita a Resolução 466/2012 e tem como objetivo geral Investigar as possíveis representações sociais que estudantes do curso de Pedagogia constroem sobre fracasso e o sucesso escolar no ensino a distância. E como objetivos específicos: Comparar as representações sociais do fracasso e do sucesso acadêmico em cursos oferecidos por meio da EAD; Analisar as possíveis causas do fracasso e do sucesso acadêmico nessa modalidade de ensino; Conhecer quais os pontos que poderiam ser mudados para tentar transformar experiências de não-êxito em êxito.

A pesquisa será realizada com estudantes do curso de Pedagogia oferecido pela modalidade EAD em Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro que participam do Consórcio CEDERJ. Será utilizado como instrumento, uma tarefa de evocação livre, um questionário com perguntas abertas e fechadas e um breve questionário sócio demográfico. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/2012.

Os dados coletados serão utilizados, exclusivamente, para fins acadêmicos. Sua participação é voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem prejuízo pessoal ou institucional.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de relatórios e artigos científicos, de maneira que não seja possível identificar nem você, nem as outras pessoas que participarão. Sua participação gerará benefícios para a pesquisa, auxiliando-nos a compreender questões importantes relacionadas ao fracasso e ao sucesso em cursos oferecidos por meio do ensino a distância. Você pode solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa. Para isso, poderá utilizar o contato da pesquisadora (tcc.orientadoradaniele@gmail.com).

Eu, abaixo assinado, aceito participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome (se desejar):

Assinatura: _____

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO

Prezado participante, gostaria de convidá-lo a participar de uma pesquisa sobre as representações sociais do sucesso e do fracasso no curso de Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial. Sua contribuição é muito importante para que possamos conhecer melhor este fenômeno. Não existe resposta certa nem errada. Pedimos somente sua opinião. Obrigada! Daniele Viana – Pedagoga e Mestranda em Psicologia

EVOCACÃO LIVRE

1) Escreva as 5 primeiras palavras ou expressões que lhes venham à mente quando se fala em “**INSUCESSO NO CURSO**”. Em seguida, numere-as pelo grau de importância, onde 1 é o mais importante e 5 o menos importante.

1- _____ ()

2- _____ ()

3- _____ ()

4- _____ ()

5- _____ ()

2) Escreva as 5 primeiras palavras ou expressões que lhes venham à mente quando se fala em “**SUCESSO NO CURSO**”. Em seguida, numere-as pelo grau de importância, onde 1 é o mais importante e 5 o menos importante.

1- _____ ()

2- _____ ()

3- _____ ()

4- _____ ()

5- _____ ()

QUESTIONÁRIO

1) Escreva os motivos que contribuem, na sua opinião, para o **insucesso ou uma possível desistência** num curso de Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial:

2) Escreva os motivos que contribuem, na sua opinião, para o **Sucesso e a não desistência** num curso de Pedagogia oferecido na modalidade semipresencial:

3) Como você via o seu curso e a modalidade semipresencial antes de ingressar nele?

4) Como você o vê agora que é aluno?

5) Cite as maiores dificuldades encontradas durante seu curso.

6) O que poderia ser melhorado no seu curso para facilitar o desempenho do aluno?

QUESTÕES COMPLEMENTARES

7) Marque as afirmativas que para você são verdadeiras:

a) Sobre a escolha do Curso:

- () Eu gosto do Curso de Pedagogia.
- () Eu queria estar em outro Curso.
- () Eu estou nesse Curso por desejo de outra pessoa.
- () Eu não queria esse Curso, mas estou gostando.

b) Sobre as leituras/escritas:

- () Eu tenho dificuldade nas leituras devido a defasagens que trago desde o Ensino Médio.
- () Eu não consigo realizar as leituras de todos os textos solicitados.
- () Eu acho a leitura dos textos acadêmicos de difícil compreensão.
- () Eu tenho dificuldade em construir redações.

c) Sobre a dedicação para o estudo:

- () Eu não consigo entregar as atividades no prazo.
- () Eu tenho dificuldade para organizar o meu tempo de estudo.
- () Eu estudo pelo menos duas horas por semana.
- () Eu só estudo para as provas.

d) Sobre o apoio ao estudo:

- () Eu busco outras fontes para ajudar no meu estudo.
- () Eu tenho grupo de estudos com colegas de curso.
- () Eu participo das tutorias presenciais.
- () Eu utilizo a plataforma para escrever minhas dúvidas aos tutores a distância.

e) Sobre estudar a distância:

- () Tenho facilidade.
- () Tenho dificuldade.

f) Sobre as tutorias:

- () São importantes.
- () Não são necessárias.

8) Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado e que considera importante?

Questionário sóciodemográfico

Idade:

Sexo: Feminino Masculino

Período do Curso:

Primeira graduação: Sim Não

Teve alguma reprovação em estudos anteriores: Sim Não

Trabalha? Sim Não

Tem filhos? Sim Não

Faixa salarial: Até 1 salário mínimo Entre 1 e 3 salários mínimos Mais de 3 salários mínimos

Cursou o ensino fundamental em escola: Pública Particular

Cursou o ensino médio em escola: Pública Particular