

A EVASÃO NA FORMAÇÃO *ON-LINE* NO PROJETO UCA EM MINAS GERAIS: identificar razões para pensar novas estratégias

Simão Pedro P. Marinho¹, Lucila Ishitani²,
Alessandra M. S. Marinho³, Carmem Lúcia da Silva⁴
Geraldo Junio Santos⁵, Lorena Peret⁶, Patrícia Maria
Caetano de Araújo⁷

¹PUC Minas, Programa de Pós-graduação em Educação, ²PUC Minas,
Programa de Pós-graduação em Informática, ³Rede Municipal de Educação de
Belo Horizonte e Colégio Sagrado Coração de Jesus, ⁴Rede Municipal de
Educação de Congonhas/MG, ⁵Colégio Arnaldo, Belo Horizonte/MG,
⁶Centro Universitário de Belo Horizonte, ⁷UEMG

sppm@uol.com.br - lucila@pucminas.br - alessandrasm@uol.com.br -
carmemformadorauc@gmail.com - geraldopedagogo@gmail.com -
lorenatarcia@gmail.com - profpmca@yahoo.com.br

Abstract: *The evasion numbers in groups 1 and 2 of schools, during training activities in One Computer per Student/Um Computador por Aluno Project, UCA, in Minas Gerais State, are revealed and discussed their reasons. Some considerations are made for new proposals for on-line in-service teacher education, especially for the use of digital technologies for information and communication and*

Resumo: *Os números da evasão nos grupos 1 e 2 de escolas, durante as ações de formação no Projeto Um Computador por Aluno, UCA, em Minas Gerais, são revelados e discutidas suas razões. Algumas considerações são feitas para novas propostas de formação continuada on-line de professores, especialmente para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.*

1. Introdução

Houve um tempo em que o licenciado era instruído sobre como colocar o apagador sobre o quadro, os movimentos corretos a serem com ele feitos. Nas licenciaturas, onde predominava uma prática

assentada em aulas expositivas, usava-se constantemente essa tecnologia, o quadro de giz. E, para além disso, preparavam-se os futuros professores para a sua melhor utilização com, seus próprios alunos. Em resumo, ensinava-se com o uso da tecnologia e ensinava-se para o seu uso.

Ainda que os computadores tenham chegado às nossas escolas da Educação Básica há vinte ou mais anos, as licenciaturas pouco ou nada fazem para preparar seus estudantes, futuros professores, para a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação [TDIC] no cotidiano da escola. E em quase nada usam essa tecnologia na formação dos estudantes, independente do assunto ou tema em estudo.

Os computadores nas nossas escolas estão disponíveis para professores que não tiveram a formação para o seu uso, especialmente enquanto elemento para a aprendizagem, mesmo que licenciados há pouco tempo. Pouco importa quando o professor que está atuando na Educação Básica se licenciou, há cinco anos, há vinte, o seu despreparo para o uso das TDIC é, em geral, um fato. Por isso não é de se espantar que computadores sejam deixados, intactos, nas caixas, que os laboratórios de informática sejam espaços vazios de atividades para a aprendizagem. Não é a falta de equipamentos que impede a maior disseminação do uso das TDIC na escola; o fator determinante é o despreparo de professores. Despreparados, não se sentem confortáveis para uso. Desconfortáveis, fingem que essa tecnologia não está presente na escola. E, se não lhe fecham de todo os olhos, no muito a utilizam como suporte à prática que cultivam, a aula expositiva, fazendo uma “*PowerPoint-based education*”¹. Por isso, é natural que, quando se pensam projetos que buscam a introdução das TDIC em escolas públicas da Educação Básica, logo se estruturam propostas de formação de professores. No caso do Projeto Um Computador Por Aluno, UCA, essa necessidade foi imediatamente reconhecida. A proposta do Projeto era a de buscar a inovação

¹ Usamos essa expressão tomando como referência, para fim de jogo de palavras, a expressão “*computer-based Education*”, muito considerada nos anos 1980, com efeitos considerados como positivos na educação básica [elementar] conforme alguns estudos (KULIK; KULIK, BANGERT-DROWNS). A CBE (HALL, 19892) compreendia mais do que as então usuais “*computer-managed instruction*” (CMI) e “*computer-assisted instruction*” (CAI).

pedagógica, com o concurso de tecnologias (móveis). O projeto não significava apenas levar laptops e internet às escolas. Faze-lo, sem um formação adequada, seria permitir que professores permanecessem com suas práticas pedagógicas, apenas contando com uma tecnologia mais nova como suporte. O desafio no Projeto UCA, transposto para a sua proposta de formação, era o de preparar professores para atuarem em um ambiente pedagógico inovador, com práticas que buscassem, muito mais do que o ensino, a aprendizagem. Tratava-se de um enorme desafio, pois os professores estão, de maneira geral, acomodados com aulas expositivas, não estão habituados a pensar estratégias voltadas para a aprendizagem; se cabe o neologismo, ocupam-se com a “ensinagem”. Por isso fazia-se necessário um desenho de formação que não só pudesse levar os professores a sentirem-se confortáveis com uma tecnologia inovadora, o laptop educacional, mas que pudessem construir uma cultura de aprendizagem, com atividades centradas nos alunos, tendo como um espaço importante a internet, principalmente as interfaces da Web 2.0. O desafio era preparar professores para fazerem um uso rico do computador.²

A proposta, cujo desenho ficou a cargo de uma equipe constituída por membros do GT-UCA, pessoal técnico da SEED/MEC e especialistas em TDIC na educação acabou sendo conhecida como o Projeto Formação Brasil. Ela encerrava dois grandes desafios: fazer educação continuada, à qual muitos professores resistem, e formar (majoritariamente) à distância, em uma modalidade que certamente provocaria estranhamentos a muitos cursistas.

Usando a flexibilidade permitida no Projeto Formação Brasil, o grupo vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas, a quem coube, em Minas Gerais, a responsabilidade de formação de mais de quinhentos professores, em quatorze escolas em oito municípios, redesenhou a proposta inicial. (MARINHO *et alii*, 2012), exceção ao primeiro módulo, o único oferecido

² O professor Simão Pedro P. Marinho adota essa expressão, contrapondo-a ao uso pobre. Seu entendimento é de que qualquer uso do computador na escola pode trazer valor ao processo educativo. Mas resta optar entre as formas de uso que agregam mais valor, certamente usos mais desafiadores ao próprio professor, ou menos valor. O uso rico do computador equivale ao uso inteligente (ver <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0024.html>).

presencialmente. Os demais módulos foram oferecidos integralmente na modalidade à distância³. Como a entrega dos laptops nas escolas de Minas Gerais se deu o longo de 2010 e 2011, até porque novas escolas foram integradas ao Projeto, houve problemas na implantação da infraestrutura necessária em algumas delas. Por isso a formação no Projeto UCA em Minas Gerais teve que ser organizada por grupos de escolas, pois iniciá-la eram preciso ter máquinas e acesso à internet. Organizaram-se quatro grupos de escolas para a formação. O grupo 1 compreendeu as duas escolas localizadas de Belo Horizonte, as oito de Tiradentes (UCA Total) e a única de Uberaba.

Número da evasão

Dos trezentos e quarenta e dois cursistas dos grupos 1 e 2 de escolas que iniciaram os Módulos 2 e 3A, após a aprovação no Módulo 1, noventa e um concluíram, com aproveitamento, toda a formação, tendo recebido o certificado correspondente. Ainda que houvesse o motivo da reprovação⁴, a evasão foi fator determinante para uma taxa de conclusão da ordem de 26,6%, definitivamente muito baixa.

Para se falar de evasão, é importante caracterizá-la. O evadido por ser aquele estudante que, após a inscrição ao curso, nunca se apresentou aos colegas e formadores (FÁVERO, 2006). Ou aquele que sai definitivamente do curso, em qualquer uma de suas etapas, sem a sua conclusão (ABBAD, CARVALHO, ZERBINI, 2005). Na formação UCA em Minas Gerais cada módulo, equivalendo a uma disciplina, exigia nova matrícula, feita, automaticamente, para os

³ O motivo para isso reside no fato de os recursos do MEC que assegurariam o deslocamento da equipe UCA na PUC Minas para diversos municípios, permitindo uma presença direta dos formadores quando da oferta dos demais módulos, para um acompanhamento mais efetivo da formação, não foram alocados.

⁴ A formação no Projeto UCA em Minas teve 220 horas, caracterizando-se como aperfeiçoamento. Para ser certificada pela PUC Minas, era necessário observar as normas institucionais quanto à avaliação da aprendizagem em cursos dessa natureza: o estudante para ser aprovado em uma disciplina deve demonstrar rendimento mínimo de 70 (em 100) pontos nas atividades de aprendizagem e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina. No Projeto UCA, o Módulo equivalia à disciplina. O cursista reprovado ficava impedido de permanecer na formação.

aprovados no Módulo anterior. Por isso, entendemos a evasão como sendo a falta de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem ou o não cumprimento do conjunto de atividades previstas em um Módulo. Por isso, para analisar a evasão na formação UCA em Minas Gerais, temos que considerar o seu indicador em cada Módulo.

Em geral, os índices de evasão na educação a distância [EaD] são elevados, podendo variar em função da forma de oferta (*on-line* apenas ou mista) e da duração do curso. Nos cursos totalmente à distância registram-se maiores índices de evasão, em média 30%. No Brasil, os índices de evasão em cursos oferecidos na EaD modalidade à distância chegam a alcançar índices da ordem de 70% (MAIA, MEIRELLES, PELA, 2004), sendo maiores nos cursos de extensão (26,1%) e nos cursos exclusivamente *online* (27%).

No módulo 2 (Gráfico 1), a média da evasão de cursistas nos grupos 1 e 2 de escola foi de 44,15%. Em dois municípios, Tiradentes e Unaí, a evasão superou, em muito, a média geral do Estado para aquele módulo. Em Tiradentes, UCA Total, uma situação explica, em grande parte, a acentuada evasão. Pouco depois de iniciada a formação, com a oferta do Módulo 1, presencial, para apropriação do computador, houve um concurso para professores da rede municipal. Dos professores que haviam iniciado a formação UCA, aproximadamente metade foi afastada das escolas por não ter conseguido aprovação no processo seletivo.

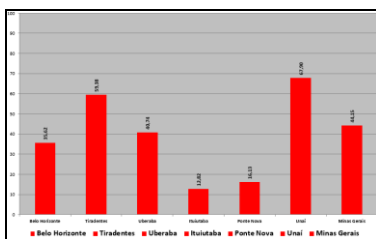


Gráfico 1 – Evasão no Módulo 2
(em %)

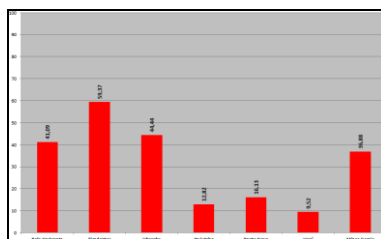


Gráfico 2 – Evasão no Módulo 3A
(em %)

É importante observar (Gráfico 2) que, embora fosse oferecido concomitantemente ao Módulo 2, o índice médio de evasão do Módulo 3A foi inferior, da ordem de 36,88%. Novamente em

Tiradentes, pela razão já mencionada, o índice de evasão no Módulo 3A supera a média no Estado.

Entre as principais razões da evasão em cursos oferecidos em EaD está a falta da relação face-a-face entre professor e alunos (COELHO, 2002), que decorre de uma cultura de sala de aula que os estudantes trazem. A falta de uma intimidade com as práticas na EaD é fator determinante na evasão. Os estudantes precisam lidar em um novo ambiente, bem diferente daquele no qual foram formados. Se na EaD não há a exigência do tradicional “assistir aulas”, cabe ao estudante trabalhar no desenvolvimento das atividades, sejam feitas isoladamente, seja em grupo. Para isso contam com a flexibilidade de espaço e tempo, o que, contudo, não lhes dispensa o compromisso, a responsabilidade e, principalmente, a capacidade de organização. Em geral são situações novas, causando desconforto naquele que se inicia na EaD. Contudo, a dificuldade com a EaD, notadamente no caso da Educação On-line [EoL], que tem ainda relação com o próprio uso do ambiente virtual de aprendizagem, por mais amistoso que possa ser, tende a ser superada com o tempo, na medida que o estudante vai cumulando prática a cada atividade.

As dificuldades dos professores para lidarem com as TDIC, notadamente as interfaces da Web 2.0, conteúdo específico do Módulo 2 mas mobilizadas nos demais Módulos como estratégia para demonstrar a aprendizagem construída em cada um deles, também contribuíram para a evasão. Parece um contrassenso, mas alguns cursistas abandonaram uma formação para o uso de TDIC por falta de seu domínio.

Tais dificuldades ficaram evidentes no início da formação no Projeto UCA, sendo forte motivo para a evasão registrada. Os que permaneceram puderam construir, ao longo da formação, o que chamaríamos de cultura de EaD. Isso acabou determinando, nos Módulos seguintes, índices de evasão sensivelmente reduzidos. No Módulo 4 a taxa média de evasão em Minas Gerais foi de 1,52% (Gráfico 3).

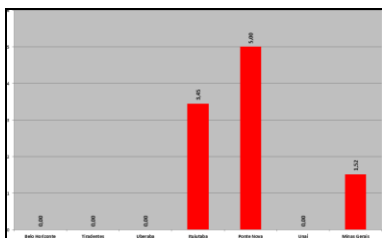


Gráfico 3 – Evasão no Módulo 4
(em %)

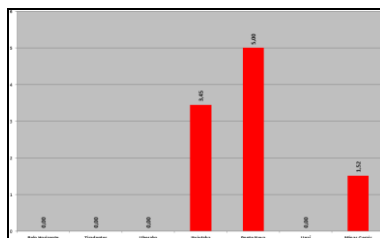


Gráfico 4 – Evasão no Módulo 3B
(em %)

No Módulo 3B, o índice de evasão aumentou um pouco, passando para 5,08% (Gráfico 4). Podemos creditar, em boa parte, o aumento da evasão no Módulo 3B ao fato de que ele tratava de conteúdos na formação do gestor. Embora tenhamos considerado adequado oferecer esse conteúdo a todos os cursistas, fica a possibilidade de alguns deles, porque não ocupam cargo de gestão na escola, terem se sentido desestimulados a cumprir o Módulo 3B, ainda que isso implicasse na impossibilidade de sua permanência na formação. Chama a atenção (Gráfico 4) o fato de que em Uberaba se registrou, nesse Módulo, evasão sensivelmente superior à média do Estado. O fato merece destaque até mesmo porque no Módulo 4, o anterior na oferta, naquele município não houve qualquer evasão. No Módulo 5, o último na formação, a taxa média de evasão recuou para 1,08% (Gráfico 5). Aliás, nesse modulo só se registrou evasão em Belo Horizonte.

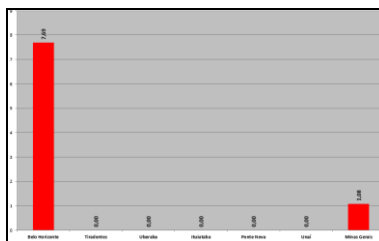


Gráfico 5 – Indicadores do Módulo 5 (em %)

A dificuldade inicial em formar-se à distância e em um ambiente *on-line*, por conta da dificuldades com as TDIC, não é o fator único, ainda que bastante expressivo, na evasão verificada no UCA em Minas Gerais. Outros fatores foram considerados, alguns deles no

plano individual, pessoal do cursista, alguns ligados a outras instâncias. Os professores tinham pouco tempo para dedicarem à formação. O termo de adesão assinado entre o MEC e as prefeituras previa que quatro horas da carga semanal de trabalho do professor na escola seriam liberadas para as atividades de formação, que ocupariam, em Minas Gerais, conforme acordado com as escolas, sete horas semanais. Isso implicava em que cada cursista, professor na escola, dedicaria três horas do seu próprio tempo para a formação. Nossa proposta envolvia, portanto, compromisso de ambas as partes, como investimento na formação. O que se constatou é que a liberação nas escolas de fato não ocorreu. Restou ao cursista tirar do seu tempo todas as horas necessárias para a sua formação. Muitos cursistas exerciam o magistério em duas escolas, em diferentes turnos e, até mesmo, em cidades diferentes, ainda que próximas. Por isso tiveram dificuldades em conciliar formação com atividade profissional, o que definitivamente contribuiu para a evasão e, além dela, para o rendimento insatisfatório que levou à reprovação em alguns módulos.

Pudemos constatar um certo descompromisso de cursistas com a formação, até porque, em sendo curso de aperfeiçoamento, ela não lhes traria vantagens salariais, frequentes quando se trata de curso de especialização.

Outros fatores que, independentemente dos professores e que até os tenham vitimado, contribuíram para a evasão foram a falta de maior apoio por partes das secretarias municipais de educação. Esse fato, associado ao da não liberação das horas para formação, sugerem que a formação ainda não é vista pelas Secretarias como um investimento na qualidade do ensino.

O *turn-over* dos professores nas escolas comprometeu a formação. Essa descontinuidade do corpo docente, especialmente quando o Projeto UCA envolvia uma, no máximo duas escolas em cada município, compromete a formação. Mesmo no caso do UCA Total, em Tiradentes, o fato relatado do concurso, com o afastamento de professores que haviam iniciado a formação, foi determinante do péssimo resultado registrado. Dos sessenta e quatro professores que iniciaram os Módulos 2 e 3A, apenas oito concluíram a formação. O índice de 12,5% é definitivamente baixo, lamentável pelo investimento que foi feito.

A guisa de conclusão

As propostas de formação continuada de professores, na modalidade EaD, em especial para o uso de TDIC, devem considerar com bastante atenção os fatores que podem determinar seu sucesso ou fracasso.

Os professores precisam saber bem o que significa uma formação à distância, em uma realidade bastante distante da escola que tiveram, e até mesmo do tipo de escola que fazem. Uma formação nessa modalidade lhes exigirá novos hábitos. Precisam identificar as contribuições que a formação trará não só para eles. A formação continuada é hoje um imperativo para qualquer profissional; a formação inicial não mais basta, a não ser para aquele que optar por permanecer estagnado. Para isso o professor precisa enxergar o aluno com quem está comprometido. Enquanto o professor só pensar na formação que lhe traz benefício pecuniário, esquecendo-se do seu compromisso com a qualidade da educação, as propostas de formação continuada tenderão a fracassar.

Por outro lado, as secretarias de educação precisam entender a formação continuada como um compromisso seu, um dever público. Não podemos jamais entender que o recurso financeiro que for aplicado na formação continuada de professores, coisa que de maneira geral não se exigiu no caso do Projeto UCA, seja gasto; trata-se, na verdade, de um necessário investimento para a melhoria da qualidade da escola, da educação.

Qualidade na educação é compromisso de todos. Qualidade na educação demanda empenho de todos, nas escolas, nas secretarias. Por isso, a formação continuada de professores deverá ser entendida como investimento, de tempo, de esforço e de recursos financeiros. Compreendida essa necessidade, asseguradas as condições, os professores de fato comprometidos consigo mesmo, com a escola e com seus alunos se envolverão mais com a educação continuada, fazendo com que os índices de evasão, notadamente na formação oferecida na modalidade de EaD, venham a reduzir-se significativamente.

Referências

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em Curso a Distância via Internet: explorando variáveis explicativas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília, DF. **Anais...** Brasília: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. ANPAD, 2005. CD.

COELHO, M. L. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via Internet.** 2002. 66f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

FÁVERO, R. V. **Dialogar ou evadir. Eis a questão:** um estudo sobre a permanência e a evasão na EAD no Estado do Rio Grande do Sul. 2006. 167f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde, Porto Alegre. Disponível em

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=154913>. Acesso em: 29 set. 2013.

HALL, K.A. (1982). Computer based education. In H.E. Mitzel (Ed.), Encyclopedia of educational research. New York: The Free Press, p. 353-363.

KULIK, J. A.; KULIK, C.-L. C.; BANGERT-DROWNS, R. L. (1985). Effectiveness of Computer-Based Education in Elementary Schools. **Computers in Human Behavior**, vl. 1, pp. 59-74, 1985.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. Congresso ABED, 2004. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2004. Disponível em

<<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm>>. Acesso em: 27 set. 2013.

MARINHO, S. P. P.; MARINHO, A. M. S. TÁRCIA, L.; SILVA, C. L.; VELLOSO, M. J. (2012). A formação on-line no Projeto UCA em Minas Gerais: contextualização, para além do ambiente virtual. In: BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (Org.). **Educação online:** conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. Curitiba: CRV, p. 173-186.