



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E GESTÃO EM  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**FERNANDO SALVINO DA SILVA**

**FATORES MOTIVADORES DA EVASÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA: um estudo de  
caso para uma IES PRIVADA DO RECIFE/PE.**

**RECIFE / 2023**

**FERNANDO SALVINO DA SILVA**

**FATORES MOTIVADORES DA EVASÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA: um estudo de caso para uma IES PRIVADA DO RECIFE/PE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Educação a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre Tecnologia e Educação a distância.

Linha de pesquisa: Gestão e Produção de Conteúdos para Educação a Distância

Orientador: Dra. Marcia Karina da Silva Luiz

**RECIFE / 2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S586f

Silva, Fernando Salvino da Silva

Fatores motivadores da evasão no ensino a distância: um estudo de caso para uma IES privada do Recife/PE /  
Fernando Salvino da Silva Silva. - 2023.  
81 f. : il.

Orientadora: Marcia Karina da Silva Luiz.  
Inclui referências e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e  
Gestão em Educação a Distância, Recife, 2023.

1. Educação a distância. 2. Evasão em EaD. 3. Cursos de graduação. I. Luiz, Marcia Karina da Silva, orient. II. Título

CDD 371.39442

---

**FERNANDO SALVINO DA SILVA**

**FATORES MOTIVADORES DA EVASÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA: um estudo de caso  
para uma IES PRIVADA DO RECIFE/PE.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Aprovado em 27/02/2023.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marcia Karina da Silva Luiz  
(Orientadora)  
PPGTEG-UFRPE

---

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque  
(Examinador Interno)  
PPGTEG-UFRPE

---

Prof. Dr. Ronaldo Robson Luiz  
(Examinador Externo)  
STBN

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha amada vó, Maria do Carmo. Graças a ela compreendi a importância de Deus na vida do homem, obrigado por me ensinar que através da educação sonhos podem ser concretizados. Sem seu apoio e fé, eu não conseguiria ter chegado até aqui, a você, eu dedico todo o meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por toda proteção, cuidado e os milagres que derrama em minha vida mesmo eu não sendo merecedor.

Aos meus pais Marilene Correia e Paulo Salvino pela dedicação e apoio incondicional que sempre depositaram em mim.

A minha querida orientadora Professora. Marcia Karina, que me amparou e conduziu nesta trajetória para realização desta pesquisa.

A Maria Clara, minha filha, meu amor. Ela que é sol que ilumina minha vida, a paz que me conforta em tempos difíceis. Um ser tão pequeno, mas que foi capaz de me transformar, gerar força onde acreditava não ter, ela que representa todo sentido da minha vida, sem ela o dia não seria tão claro e à noite seria incapaz de propiciar tamanho repouso para minha alma, obrigado filha por ser a responsável em me tornar um ser humano melhor.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos.

## RESUMO

A modalidade de Educação a Distância (EaD) vem crescendo exponencialmente no mundo, e no Brasil esse cenário não é diferente. O uso de ferramentas de aprendizagem virtual e de metodologias ativas de ensino têm potencializado a interação síncrona e assíncrona e isso vem atraindo cada vez mais um público interessado na formação superior ou no aperfeiçoamento profissional. No entanto, apesar dessa fase crescente, essa modalidade tem apresentado índices preocupantes de evasão que estão relacionados a uma multiplicidade de fatores intrínsecos à instituição, ao curso, ao aluno e até ao ambiente externo. Portanto, este trabalho teve por objetivo identificar os principais fatores relacionados à evasão no ensino a distância de cursos de gestão em uma IES privada do Recife/PE. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um questionário estruturado aplicado a 372 alunos que abandonaram o curso antes do término e também da utilização da análise fatorial exploratória via SPSS para tratamento dos resultados. Assim, com um Alpha de Chronbach de 0,966 para o teste de confiabilidade do questionário, os resultados revelaram que os cursos com o maior número de evadidos foram o de administração de empresas, logística, gestão comercial, marketing e processos gerenciais. Sendo os principais motivos para a evasão: a dificuldade de acesso ao conteúdo, o desconhecimento sobre o funcionamento da modalidade, problemas financeiros e dificuldades diversas de ordem pessoal, profissional e acadêmica que acabaram inviabilizando a continuidade do curso. Mas surpreendentemente muitos relataram que pretendem um dia retornar o curso. Deste modo, foi possível concluir que as instituições precisam estar mais atentas a todos os aspectos que envolvem o aluno durante o seu processo formativo na graduação, principalmente nos primeiros semestres, pois são os momentos em que eles estão se adaptando à modalidade e conseqüentemente mais propensos à desistência.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Evasão em EaD; Cursos de graduação.

## **ABSTRACT**

The Distance Education modality (DE) has been growing exponentially in the world, and in Brazil this scenario is no different. The use of virtual learning tools and active teaching methodologies have potentiated synchronous and asynchronous interaction and this has increasingly attracted an audience interested in higher education or professional development. However, despite this growing phase, this modality has presented worrying rates of dropout that are related to a multiplicity of factors intrinsic to the institution, the course, the student and even the external environment. Therefore, this study aimed to identify the main factors related to evasion in distance learning of management courses in a private HEI in Recife/PE. The methodology used consisted of the application of a structured questionnaire applied to 372 students who dropped out of the course before the end of the course and also the use of exploratory factor analysis via SPSS to process the results. Thus, with a Chronbach's Alpha of 0.966 for the questionnaire's reliability test, the results revealed that the courses with the highest number of dropouts were business administration, logistics, commercial management, marketing and management processes. The main reasons for dropping out were: difficulty in accessing content, lack of knowledge about how the modality works, financial problems and various personal, professional and academic difficulties that ended up making it impossible to continue the course. But surprisingly many reported that they intend to one day return to the course. Thus, it was possible to conclude that institutions need to be more attentive to all aspects that involve the student during their training process at graduation, especially in the first semesters, as these are the moments in which they are adapting to the modality and consequently more prone to give up.

**Keywords:** Distance education; EaD evasion; undergraduate courses



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADM – ADMINISTRAÇÃO

CC – CIÊNCIAS CONTÁBEIS

GC – GESTÃO COMERCIAL

LG – LOGÍSTICA

GQ – GESTÃO DA QUALIDADE

GF – GESTÃO FINANCEIRA

GP – GESTÃO PÚBLICA

MK – MARKETING

PG – PROCESSOS GERENCIAIS

RH – RECURSOS HUMANOS

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Síntese de algumas perspectivas da evasão..... | 22 |
| Quadro 2 – Tipologias de evasão.....                      | 24 |
| Quadro 3 – Principais trabalhos das áreas.....            | 29 |
| Quadro 4 – Elementos do questionário.....                 | 37 |
| Quadro 5 – Estatística descritiva.....                    | 51 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Total de respondentes.....             | 39 |
| Tabela 2 – Análise da Estrutura.....              | 40 |
| Tabela 3 – Análise acadêmico/administrativo.....  | 42 |
| Tabela 4 – Análise dos tutores/assessores.....    | 43 |
| Tabela 5 – Análise do pedagógico.....             | 44 |
| Tabela 6 – Análise pessoal/particular.....        | 46 |
| Tabela 7 – Análise da modalidade/metodologia..... | 47 |
| Tabela 8 – Análise do aspecto profissional.....   | 48 |
| Tabela 9 – Histórico de interações.....           | 53 |
| Tabela 10 – Sumarização do modelo.....            | 53 |
| Tabela 11 – Correlações das variáveis.....        | 54 |
| Tabela 12 – Medidor de discriminação.....         | 52 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Pontos de categoria: curso de Administração.....         | 56 |
| Gráfico 2 – Pontos de categoria: curso de Ciências Contábeis.....    | 57 |
| Gráfico 3 – Pontos de categoria: curso de logística.....             | 57 |
| Gráfico 4 – Pontos de categoria: curso de Gestão Comercial.....      | 58 |
| Gráfico 5 – Pontos de categoria: curso de Gestão da Qualidade .....  | 59 |
| Gráfico 6 – Pontos de categoria: curso de Gestão Financeira.....     | 60 |
| Gráfico 7 – Pontos de categoria: curso de Gestão Pública .....       | 61 |
| Gráfico 8 – Pontos de categoria: curso de Marketing .....            | 62 |
| Gráfico 9 – Pontos de categoria: curso de Processos Gerenciais ..... | 63 |
| Gráfico 10 – Pontos de categoria: curso de Recursos Humanos.....     | 64 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....                                  | 13 |
| <b>2. OBJETIVOS</b> .....                                   | 16 |
| 2.1 Objetivo geral.....                                     | 16 |
| 2.2 Objetivos específicos .....                             | 16 |
| <b>3. REVISÃO DA LITERATURA</b> .....                       | 17 |
| 3.1 Educação a distância.....                               | 17 |
| 3.2 Evasão no ensino a distância .....                      | 19 |
| 3.3 Gestão educacional como forma de mitigar a evasão ..... | 25 |
| 3.4 Discussões teóricas sobre o tema.....                   | 28 |
| <b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....                 | 34 |
| 4.1 Tipo de pesquisa .....                                  | 34 |
| 4.2 Amostra pesquisada .....                                | 35 |
| 4.3 Instrumento de pesquisa.....                            | 36 |
| 4.4 Coleta e tratamento dos dados.....                      | 36 |
| 4.5 Método da pesquisa .....                                | 37 |
| <b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....                     | 37 |
| 5.1 Análise descritiva dos dados.....                       | 37 |
| 5.2 Análise da estatística fatorial.....                    | 49 |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                        | 64 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                    | 67 |
| <b>ANEXO I - QUESTIONÁRIO</b> .....                         | 2  |
| <b>APENDICE A</b> .....                                     | 1  |

## 1. INTRODUÇÃO

Educar é um exercício contínuo de aprendizado e entrega. Durante o processo educativo todos ganham, pois o conhecimento se constrói com as trocas sutis que ocorrem entre os aprendentes, que passam a ser detentores de uma visão holística e moderadora dos fatos, notícias e informações que a elas são revelados.

A educação é um processo que envolve valores, transmissão e construção de relações sociais e, por isso precisa estar voltada para as transformações culturais da sociedade. Assim, para que as práticas educacionais possam estar voltadas à altura do nosso tempo e serem de fato inclusivas, elas precisam ser efetivamente emancipatórias e devem suscitar processos de conscientização, compreensão crítica e participação (FREIRE, 2011).

Para Saviani (2012), estamos imersos em nossa sociedade em contextos cada vez mais letrados. As práticas sociais que exigem o domínio da leitura e escrita e cálculo são cada vez mais amplas e dinâmicas e em diferentes contextos, inclusive no ambiente virtual. Em paralelo ao acesso à educação superior, vem a expansão do ensino a distância. Que em números pode ser equiparado ao aumento no acesso aos meios disponibilizados pelas tecnologias da informação e comunicação em praticamente todos os ambientes educacionais.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas vêm passando por profundas transformações em todo o mundo, especialmente quando se trata expansão e do acesso à educação superior e da inclusão de novas tecnologias educacionais aos processos existentes. Assim, ter acesso à educação superior formal têm se tornado comum no contexto brasileiro, inclusive para os estratos sociais menos favorecidos e marcados por contextos históricos de exclusão social, econômico e racial.

Portanto, diante da vasta extensão territorial do país e das discrepâncias econômicas e sociais entre as regiões, a educação a distância se mostra como um mecanismo viável de ascensão ao ensino superior, principalmente por apresentar custos de entrada e permanência que em geral são menores que na modalidade presencial.

O processo de ensino-aprendizagem na EaD é praticado por “uma equipe de atores envolvidos em sua concepção, em seu planejamento, em sua implementação, em seu processo de mediação pedagógica, nos mecanismos de avaliação adotados e nas interações dos mais diversos papéis” (MOREIRA, 2009; BELLONI, 2003). Nesse contexto, na mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem, o docente mobiliza, por um lado, saberes constituintes da base de conhecimento necessária à docência em geral e, por outro, saberes relacionados às tecnologias e às interações na modalidade EaD (CHAQUIME, 2014).

Assim, entender como esse processo se constroi e quais são as dificuldades enfrentadas pelos mesmos durante o processo de construção de sua identidade educativa é imprescindível para que a modalidade de educação a distância seja aprimorada cada vez mais (CHAQUIME, 2014). Essa Revolução pedagógica proporcionada pela educação a distância trouxe inúmeros desafios para alunos e professores pois os mesmos estão separados física e temporalmente (PETERS, 2009; LITWUIN, 2001; MOORE e KEARSLEY, 2008).

Assim, esse novo modelo de aprendizagem cresce exponencialmente no país e apresenta diversas vantagens, tais como: flexibilidade de horário, que permite ao aluno organizar seus horários de estudo de acordo com sua disponibilidade; flexibilidade no espaço, uma vez que os discentes distantes fisicamente das instituições de ensino passam a ter acesso aos cursos desejados; e autonomia no estudo, visto que o aluno se torna o principal responsável pela sua evolução no aprendizado (BAMARILLA FILHO, 2011).

Mas é importante lembrar que ter flexibilidade não significa necessariamente ter menos compromisso com o estudos; e, talvez, repouse nesse ponto um dos principais motivos que fazem com que os cursos em EaD sejam “taxados” de “mais fracos” ou que preparam menos o profissional. O que a essa modalidade necessita é de investimento de aperfeiçoamento profissional para seus processos e seus profissionais sejam cada vez mais melhores; como consequência disso, ter-se-á um ensino melhor e uma melhor formação daquele que egressou do EaD.

Para além da apresentação de ações positivas e negativas na EaD, é preciso vê-la como um espaço em construção que provavelmente não se situa numa identidade, mas numa diversidade que prevê regulações dependentes de variáveis sociais, culturais e tecnológicas, pelo menos. Sua vantagem está justamente na possibilidade de personalização, garantida pela flexibilidade do meio digital, em que a interação professor-aluno, aluno-aluno pode se multiplicar no tempo e no espaço conforme suas necessidades; no registro durável de informações; e na criatividade, que podem garantir múltiplas atividades a ser escolhidas de acordo com estilos de aprendizado (PEREIRA; MATTE, 2010).

Chaquine (2014, p. 70), destaca que nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, a docência ganha uma nova configuração, pois:

O trabalho que na educação presencial é exercido por um único profissional, o professor, se fragmenta, na EaD, exige mais do que uma equipe multidisciplinar de trabalhadores para se concretizar. [...] essa modalidade exige a formação de um conjunto polidocente que trabalhe de forma

compartilhada e interativa em todas as fases de implementação de um curso ofertado nessa modalidade.

Nesse contexto, apesar dos desafios impostos pelo aumento massivo dos cursos em EaD; não se pode negar que esse é um processo irreversível com crescimento exponencial. Cabe, portanto, a cada ator que atua nesse segmento, criar mecanismo de equalização de resultados e melhoria de processos e, nesse aspecto, a educação a distância possui um campo fértil para promoção de novas ideias e fecundação de trabalhos que ajudem na melhoria e no desenvolvimento contínuo em termos de ensino, pesquisa, extensão e, principalmente, acesso à educação.

Salvador (2014) alertam que somente utilizando processos de desenvolvimento econômico, social e político autossustentável é que podemos, definitivamente, oferecer às todas as camadas sociais brasileira o aumento e a melhoria das condições de vida, sempre buscada por todos, evidentemente respeitando-se os valores éticos e morais que devem sempre pautar as organizações deste país. Assim, a educação sempre será o gerador inicial do processo de gestão pela qualidade e também deve agir como facilitador da implantação do processo, para uma eficiente melhora eficaz e efetiva dos próprios objetivos.

Portanto, esse trabalho se justifica pela importância que o ensino EaD vem desempenhando nas instâncias formativas do país e também pela dinâmica que essa mobilidade de ensino proporciona no atual contexto das economias globalizadas, principalmente por permitir a adoção de novas práticas pedagógicas com uso de ferramentas imersivas alinhadas às novas necessidades do mercado de trabalho.

Outrossim, o trabalho foi estruturado em seções que permitem uma abordagem mais profunda e discursiva do tema levando em consideração o panorama geral da educação a distância e da evasão, além da importância da gestão educacional como elemento divisor da prática pedagógica em EaD. Assim, em razão dos argumentos expostos, formula-se a seguinte questão-problema: **quais os principais fatores relacionados à evasão no ensino a distância em cursos de gestão de uma IES privada em Recife/PE?**



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Identificar os principais fatores relacionados à evasão no ensino a distância de cursos de gestão em uma IES privada do Recife/PE.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Interpretar a dinâmica de cada curso e os elementos que causam a evasão;
- Interpretar a dinâmica pedagógica, da infraestrutura e de gestão dos cursos analisados;
- Analisar a percepção dos alunos quanto aos fatores que impactam a evasão dos cursos na modalidade EaD;
- Identificar os fatores mais relevantes relacionados à evasão;
- Propor recomendações quanto às ações direcionadas a minimizar a evasão na IES Analisa;
- Utilizar análise factorial e acompilação em dimensões categóricas;
- Correlacionar o conjunto as respostas dos evadidos dos cursos com uso de ferramentas estatísticas.

### **3. REVISÃO DA LITERATURA**

#### **3.1 Educação a distância**

A educação a distância dos moldes que conhecemos hoje não é algo totalmente novo. Desde 1728 já tem indícios do uso de cursos a distância por meio de correspondência em vários países na Europa e nos Estados Unidos. Com o passar dos anos, empresas e universidades começaram a adotar em seus currículos metodologias que traziam a educação a distância como meio facilitador do aprendizado e da divulgação do ensino.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a história da educação a distância no Brasil começou em 1904, quando no Jornal do Brasil foi encontrado um anúncio nos classificados oferecendo curso de datilografia por correspondência. A partir desse registro, vários outros fatos aconteceram. Em 1995 é criado o Centro Nacional de Educação a Distância. De lá para cá a história da educação a distância no Brasil só tem sido fortalecida por melhores infraestruturas e regulamentação.

A EaD projetou-se mediante o destaque do surgimento das tecnologias de rádio, telégrafo e do telefone, que caracterizaram o início da moderna era das telecomunicações por meios interativos. Assim, com uso de recursos tecnológicos, ela tem proporcionado constantemente novas perspectivas de ferramentas que facilitam uma maior interatividade entre professores e alunos (MUGNOL, 2009).

A Educação a distância é o “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2). Assim, um curso de boa qualidade na modalidade a distância pressupõe o envolvimento da equipe responsável pelo projeto cujo objetivo é a cooperação com outros profissionais (GILBERTO, 2013).

Para Duarte (2001), a EaD é uma modalidade em crescimento, isso principalmente em função da globalização do desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como dos avanços educacionais e tecnológicos, tendo assim seu espaço e importância nas discussões e estudos. Litwin (2001) aponta que essa modalidade caracteriza-se pela flexibilidade da proposta de ensino, a qual permite encurtar as distâncias entre docentes e alunos favorecendo suas interações.

O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de

assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2001, p. 13)

Como principal característica, a EaD possui uma grande correlação entre a colaboração, a produção e o compartilhamento dos conhecimentos tácito e explícito, ou seja, a sua produção de conhecimento busca priorizar a interação entre os conhecimentos dos alunos e professores, evidenciando sempre a coletividade, a troca de experiências e o trabalho em equipe nos seus processos de construção (RICCIO, 2005). Gerando uma rede colaborativa que ultrapassa os limites físicos de uma sala de aula presencial, criando condições potenciais para a interação e o desenvolvimento de projetos comuns em diferentes tempos e espaços (PRETTO e PICANÇO, 2005).

A maca maior do ensino EaD repousa na autonomia que é dada ao estudante; ele tem, de fato, poder para decidir, quando, onde e como deve realizar suas atividades. Assim, entender como esse processo se constroi e quais são as dificuldades enfrentadas pelos mesmos durante o processo de construção de sua identidade educativa é imprescindível para que a modalidade seja aprimorada cada vez mais.

Novelo e Laurino (2012) destacam que a especificidade da EaD requer múltiplas condições de comunicação que possibilitem a interação entre os envolvidos (professores, tutores e estudantes) em tempos e espaços distintos. Por isso, os meios de comunicação disponíveis e a organização dos materiais em um curso ou disciplina têm relevância significativa na potencialidade da mediação pedagógica nessa modalidade. O estudo a distância implica, portanto, não apenas a distância física, mas também a possibilidade de comunicação diferida, na qual o aprendizado e dá sem que, no mesmo instante, os personagens envolvidos estejam participando das atividades, assim, no ensino virtual, o aluno estuda onde e quando quiser e puder e consegue controlar seu tempo (MAIA e MATTAR, 2007).

Mesmo com dificuldades e obstáculos, a EaD continua a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas, tomando força, ampliando seu campo de atuação e levando o conhecimento a parcelas cada vez maiores de pessoas, em diferentes áreas de trabalho, pesquisa e culturas. Além disso, a educação a distância tem se tornado uma ferramenta ágil e barata no treinamento e na capacitação de funcionários, consolidando a educação a distância corporativa (SCHLSSER, 2010).

Segundo Mendonça (2007), a EaD proporciona uma ruptura dos conceitos pedagógicos tradicionais ao apresentar uma cultura emergente em que a comunicação por meio do

computador rompe as barreiras do tempo e do espaço, unindo as pessoas com um objetivo comum que é ensinar e aprender. Por todas essas características, a EaD vem sendo amplamente utilizada para a formação continuada de profissionais em diferentes áreas, gerando o processo chamado de virtualidade na educação, principalmente as universidades corporativas (RAMOS, 2000).

Para Preti (2002, p. 25), “a EaD é, antes de tudo, Educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação”; assim, compreender a EaD pela distância é valorizar mais o adjetivo do que a formação do sujeito, destacando que ela não é *distante*, visto que a EaD não distancia os sujeitos, mas busca aproximá-los no mundo digital. E esse processo não ocorre somente pela inserção de novas tecnologias digitais, mas nas interações humanas, buscando o desenvolvimento de uma rede inclusiva e colaborativa que “é uma das formas de construir conhecimento, requerendo habilidades por parte do professor e do aluno” (SANTOS, 2004, p. 61).

Por isto, o fazer educacional a distância ocorre e se concretiza pela atuação de diferentes atores que juntos unem força para que o processo de ensinar e aprender evolua dentro das novas plataformas digitais e dos novos processos imersivos disponíveis no mercado, pois a distância passa a não ser uma barreira intransponível, mas o meio real que conduz à transformação social em um país tão dísparo de oportunidades.

### **3.2 Evasão no ensino a distância**

A Educação a Distância tem passado por grandes transformações ao longo dos últimos anos e grande parte dessas mudanças foi acelerada pela pandemia da COVID-19 que trouxe novos desafios para os sistemas tradicionais presenciais de ensino. Nesse contexto, as ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC’s acabaram por dar um salto na dinâmica e qualidade dessa modalidade, pois a cada ano tem-se observado o aumento de matrículas em EaD.

Mas acompanhada a esse novo progresso educacional do ensino virtual, vieram os desafios de ordem pedagógica e formativa do aluno, especialmente pelo surgimento de críticas relacionadas à qualidade dos cursos ofertados a distância e também os altos índices de evasão nessa modalidade educacional. Nesse contexto, verifica-se uma intensificação dos estudos sobre evasão no ensino superior nas últimas décadas, o que evidencia a necessidade de melhor entender essa problemática (CUNHA, NASCIEMNTTO e DURSO, 2016).

Segundo Costa e Santos (2017), o êxito do aluno no curso traz benefícios tanto para a sociedade, que contará com mais pessoas qualificadas, quanto para a instituição e para o próprio aluno. Desancando que, o insucesso do mesmo gerará problemas de ordem pessoal e social para todo a sociedade.

Assim, apesar de todas as estratégias e atos governamentais e de tantos atrativos, a EAD tem índices consideráveis de evasão, especialmente nas instituições de ensino superior (IES). Sabe-se que a evasão pode acontecer por diversos motivos, desde o desinteresse do aluno ou necessidade de trabalhar, até o mau planejamento do curso oferecido; com isso, ratifica-se a necessidade de identificação das causas da evasão em EaD dentro de instituições de ensino superior, para que seja viável traçar medidas eficazes para que tais índices sejam reduzidos (FERREITA e ELIA, 213).

O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância é, muitas vezes, apontado como o principal responsável da evasão escolar e das dificuldades de acesso às escolas, mas a tecnologia, apesar de sua importância, não deve ser encarada como o principal fator (SALVUCCI, LISBOA e MENDES, 2012).

Porém, Cornelio Vasconcelos e Goulart (2016) alertam que a expansão das tecnologias por si só não são capazes de evitar a evasão. Assim, evitar o aumento da evasão e levantar as suas causas é atividade relevante para as instituições que tenham a capacidade de dar apoio aos estudantes durante o desenvolvimento de seu curso.

Segundo o Ministério da Educação - MEC (2014, pág. 21), a evasão escolar é a “situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do mesmo. Almeida (2008) acrescenta que a evasão refere-se à desistência definitiva do aluno independente de qual estágio ele se encontra no curso. Dore e Luscher (2011) também consideram como evadidos aqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout* (desistência).

Para Santos e Oliveira Neto (2009), a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso, e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância. Assim, a identificação de suas causas é importante num país com desigualdades sociais tão latentes em que o acesso à educação superior ainda é privilégio de poucas pessoas devido, principalmente, à dimensão territorial e à estrutura tecnológica do país. Dessa forma, a evasão é uma “interrupção de um ciclo de estudos, onde os estudantes deixam de completar o curso ou programa que frequenta. São considerados evadidos inclusive os

estudantes que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso” (COMARELLA, 2009, p. 51).

Neste contexto, a evasão é tratada como a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e ela pode ter implicações políticas e administrativas. Na esfera política, os indicadores de evasão podem significar mais ou menos recursos para a Instituição. Já na esfera administrativa, podem-se observar normas discriminatórias na seleção dos estudantes, não descritas na missão da instituição, cujo objetivo seria o de minimizar os impactos no balanço financeiro da instituição (YORKE & LONGDEN, 2004).

Heijmans, Fini e Lüscher (2013) explicam que o conceito de evasão é amplo devido à sua característica multifacetada. Tais autores apresentam algumas ideias de evasão que podem ser sintetizadas em: a) repetência do aluno na escola; b) saída do aluno da instituição; c) saída do aluno do sistema de ensino

Quadro 1 - Síntese de algumas perspectivas da evasão

| <b>Conceito de Evasão</b> |   |  |
|---------------------------|---|--|
| <b>Autor</b>              | <b>Evasão</b>   | <b>Observação</b>  |
| SANTOS (2008)             | É a desistência definitiva do curso.                      | Independente da etapa.   |
| GAIOSO (2005)             | Pode ocorrer antes de concluir o curso.                   | Refere-se a perda do estudante.  |
| KIRA (2005)               | Refere-se ao fato de não concluir o curso                 | Ressalta a perda do estudante.   |
| BAGGI; LOPES (2011)       | Ressalta a ideia de não concluir o curso.                 | Ressalta a perda do estudante em um curso.   |
| BRASIL (1997)             | É a saída do curso de origem.                             | Desconsidera a mobilidade acadêmica (troca de curso)   |
| FAVERO (2006)             | É a desistência do curso.                                 | Considera os que realizaram e os que nunca participaram das atividades propostas.  |
| VARGAS (2007)             | Considera o período de início e a saída do curso.         | Busca Identificar o período que ocorreu a evasão.  |
| POLYDORO (2000)           | Considera o abandono no curso e no sistema universitário. | Considera dois marcos – abandono no curso e no sistema universitário – relacionados à desistência definitiva dos estudos e evasão. |

|                |  |   |
|----------------|--|---|
| CARDOSO (2008) | Mobilidade do estudante para outro curso e a desistência do curso. | A troca de curso já é considerada uma evasão. |
|----------------|--|---|

Fonte: Branco, Conte e Habowski (2020).

Grande parte dos autores relaciona a evasão como uma desistência do curso em que o estudante se encontra, sendo de sua inteira responsabilidade a permanência ou não no mesmo, mas ressaltam que cabe à instituição realizar atividades que diminuam essa mobilidade acadêmica. Branco, Conte e Habowski (2020) entendem que a questão da mobilidade acadêmica é compreendida como a migração e transferência do estudante para outro curso, não como abandono/desistência dos estudos, mas como uma tentativa de busca de identificação com a formação profissional e área de interesse na construção da trajetória acadêmica como contraponto à evasão.

Sabemos que o fenômeno da evasão ocorre em todas as modalidades de ensino - presencial, semipresencial e a distância – seja ela pública ou privada. Porém, na EaD requer um cuidado maior, por se constituir em uma dinâmica mediada pelas tecnologias digitais o que fragiliza os vínculos estabelecidos no contato materializado na performance expressiva<sup>1</sup> do estudante (BRANCO, CONTE e HABOWSKI, 2020).

Nesse contexto, o entendimento sobre a evasão pode ser útil pois possibilita influenciar ações de inclusão como criação de cotas, concessão de bolsas e também pode influenciar a gestão universitária, atuando desde uma perspectiva econômico-financeira até pedagógica. Assim, foi possível avaliar que desistências e retenção têm características semelhantes, mesmo em contextos culturais e sociais diferentes (COSTA, BISPO e PEREIRA, 2018).

Segundo Oliveira, Cavalcante e Gonçalves (2009), alguns aspectos significativos que podem contribuir para a compreensão da desistência e evasão dos alunos no modelo a distância com o uso da Internet são as modificações nas percepções de tempo e espaço, ausência do contato corporal com o professor, substituição da presença física pela interação escrita, os novos papéis do aluno e do professor.

Andrade (2010, p. 40) faz uma distinção entre evasão e situação de evasão, afirma que “a primeira é a desistência definitiva do curso e a segunda o afastamento temporário (trancamento, licenças)”. A evasão é uma realidade constante na educação sistematizada seja ela presencial ou a distância na Educação Básica ou Superior. E as causas são diversificadas, desde problemas

específicos do aluno até aos relacionados ao curso ou instituição (BOTTENTUIT JUNIOR, 2015).

Iglesias, Salgado (2012) e Sales (2009) acrescentam que os elementos que interferem na decisão em permanecer ou não podem ser classificados em três grandes grupos: fatores relacionados ao evento institucional; fatores relacionados às características pessoais de cada aluno e fatores inerentes ao contexto que o cerca (fatores exógenos).

Bittencourt e Mercado (2014, pág. 1) destacam mais alguns fatores endógenos que podem contribuir com a evasão:

[...] a principal causa da evasão dos alunos no curso está relacionada a problemas endógenos com relação à instituição de ensino superior, como a 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.

Alguns autores debruçaram sobre os diferentes motivos que levam um aluno a evadir e criaram classificações para esse fenômeno cada vez mais comum no ensino a distância. Entre eles se destacam Aretio (2002) e Nassar (2008) que propuseram a classificação a seguir:

Quadro 2 - Tipologias de evasão

| <b>Tipo de evasão</b> | <b>Descrição</b>  |
|-----------------------|---|
| Abandono real         | O aluno sem iniciar tem a característica de não efetuar qualquer tipo de registro ou participação em nenhuma atividade, de nenhuma disciplina do curso  |
| Abandono sem iniciar  | O aluno sem iniciar tem a característica de não efetuar qualquer tipo de registro ou participação em nenhuma atividade, de nenhuma disciplina do curso.   |
| Endógena              | São pertinentes a requisitos didáticos/pedagógicos, institucionais e atitudes relacionadas a atitudes comportamentais, subcategorizando os alunos quando já estão cursando efetivamente uma instituição de ensino.  |
| Exógena               | Estão muito mais envolvidas com o aluno em si, podendo ser observadas várias nuances que muitas vezes fogem ao controle da instituição de ensino, como de característica, de vocação, socioeconômicas, pessoais, familiares; enfim, várias são as possibilidades. |
| Evasão de curso       | Quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional.  |
| Evasão da instituição | Quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado.  |
| Evasão do sistema     | Quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.  |



Fonte: adaptado de Aretio (2002), Nassar (2008) e Bottentuit (2015).

A evasão, tanto nas instituições públicas como privadas, é sinônimo de perdas sociais, acadêmicas e econômicas, ela afeta não somente os estudantes universitários que fracassam em obter um diploma, mas também todo o sistema de ensino e educadores que fracassam no cumprimento da sua missão, a sociedade (devido às perdas sociais e econômicas), além das famílias dos estudantes cujos projetos de longo prazo são frustrados (CUNHA, 2015; CUNHA, NASCIMENTO e DURSO, 2016).

Outra grande preocupação com a evasão nos cursos em EaD são as perdas, que vão desde a esfera financeira até a estrutural. Tais problemas, em muitos casos, não foram abordados no planejamento inicial do curso e têm fortes consequências na falta de tentativas e resultados com objetivo de se reduzir a evasão dos alunos na EaD. Outra característica das instituições de ensino é a falta de um modelo claro que explique ou caracterize o que é evasão na EaD (OLIVEIRA e BITTENCOURT, 2017).

A evasão estudantil é um problema que não pode ser tratado de maneira descontextualizada porque não se deve a uma causa única ou de uma só natureza, e seus corolários também não se restringem à instituição ofertante. Para além da repercussão nas questões orçamentárias e sociais institucionais, a evasão repercute significativamente na vida do estudante e, também, no desenvolvimento do país. Assim, as perdas advindas da evasão configuram prejuízos acadêmicos, sociais, culturais, econômicos e, logicamente, subjetivos (COSTA e SANTOS, 2017).

Para Bruno-Faria e Franco (2012), a evasão não deve ser vista como algo inevitável ou até inerente a tal modalidade de ensino-aprendizagem, mas como um problema inerente à gestão de cursos a distância e alertam para a necessidade de um melhor planejamento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo do curso, principalmente na fase de adaptação. Corroborando com essa constatação, Biazus (2004) destaca que é importante verificar e levantar as razões (causas) contribuintes à evasão, com o intuito de minimizar o número dos acadêmicos que abandonam o ensino superior.

Portanto, os eventos promotores da desistência do aluno, seja antes ou até mesmo durante o curso, ainda não são totalmente clarificados. Cabe, nesse contexto, a atuação de diferentes profissionais envolvidos na educação a distância uma atuação mais incisiva e particular que procure identificar os reais motivos para que esse problema seja combatido com mais eficácia.

### **3.3 Gestão educacional como forma de mitigar a evasão**

Nos últimos anos, o planejamento educacional tem privilegiado dois grandes temas de investigação: a qualidade do ensino e a gestão educacional. Em ambos os casos, embora as discussões não sejam recentes, foi somente a partir dos anos 90 que adquiriram uma dimensão de relevo. Nesse contexto, as experiências vêm mostrando que uma educação de qualidade não pode ser obtida em sistemas educacionais e escolas envoltos em burocracias lentas e centralizadoras, preocupados excessivamente com normas e regulamentos e com uma estrutura hierárquica que não lhes confere agilidade na solução dos problemas (XAVIER, 1996).

Segundo Daudt e Dehar (2013), ofertar cursos a distância demanda um planejamento detalhado da organização do trabalho que atenda à atribuição de responsabilidades e tarefas. Um envolvimento bastante complexo que, embora diferente do modelo presencial, precisa garantir uma educação de qualidade, na qual as pessoas possam desenvolver suas competências cognitivas, emocionais, sociais e profissionais. Assim, implantar novas estratégias de gerenciamento acadêmico, tecnológico e pedagógico nas instituições normalmente resulta em estruturas bastantes robustas e dispendiosas, que envolvem ações como serviços de apoio ao acadêmico, políticas institucionais de formação docente e desenvolvimento de "modelos pedagógicos", que facilitam a aprendizagem on-line e estimulem a convivência em rede (RETAMAL; BEHAR; MAÇADA, 2009).

Os Referenciais de Qualidade do MEC (BRASIL, 1997) destacam que a oferta de cursos a distância demanda dos gestores o compromisso com a ética e a responsabilidade no que tange aos investimentos em preparação de pessoal, em infraestrutura gerencial e tecnológica, mas, principalmente, na acepção de refletir sobre o que significa educar no século XXI. A gestão da Educação a Distância, de forma abrangente e multidisciplinar, gerencia e coordena repositório de conteúdo didáticos e objetos de aprendizagem, tecnologias de informação e comunicação (TICs), docentes (professores e tutores), discentes, equipes de técnicos e especialistas, e polos de apoio presencial (DALFONO; RODRIGUES, 2010).

Na modalidade de educação a distância, três atores são vitais para que o ensino aconteça e as tarefas sejam executas; permitindo assim, que os discentes tenham um aprendizado fluido e consistente, são eles: os gestores educacionais, professores e tutores. Os gestores desempenham um importante papel, pois permitem a consecução dos objetivos maiores dos cursos e são um elo de ligação entre os diferentes elementos que permitem o aprendizado e o ensino. Os professores executam as tarefas de ensino em todos os seus aspectos, servindo de meio para que o discente tenha acesso a novas tecnologias e saiba como utilizá-las em sua vida

cotidiana. O tutor aproxima o conteúdo ao aluno por ser o elo mais próximo do mesmo na educação a distância, tira dúvidas, permite a interação e facilita o aprendizado contínuo.

Portanto, caso queiram propor cursos e/ou programas a distância, cada instituição deve observar alguns fatores como: compromisso dos gestores, desenho do projeto, equipe profissional multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias, transparência nas informações e sustentabilidade financeira. Complementa-se que a gestão dos cursos a distância deve estar comprometida com a qualidade, pois a quantitativa da educação superior brasileira por meio dessa modalidade precisa vir acompanhada da qualidade do ensino, para gerar assim o desenvolvimento socioeconômico do país (PACHECO, 2007).

Para Azevedo (2008, p. 25), “no processo de construção do conhecimento, que envolve diferentes atores e tem no tutor um personagem fundamental, é necessário entender a aprendizagem como pessoal, potencializada pelo grupo, com interferência da ação dos orientadores acadêmicos, visando a obter objetivos bem marcados e definidos”. Na modalidade a distância, o tutor cumpre um importante papel que dialoga entre o que o curso e o professor propõem e, como isso se procede na formação do aluno, também as conquistas e os resultados positivos e negativos do aluno advêm da participação ativa do tutor (SCHLOSSER, 2010).

Quanto ao o tutor, o mesmo é tido como o orientador do aluno em EAD e a principal função que o compete é a de acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, apontando caminhos e encontrando em parceria soluções para determinados problemas ou propostas. O tutor é o elemento de transição e ligação na relação entre professor e aluno. O valor de sua atuação está no fato de que esse agente é um facilitador do conhecimento e, por essa ação, deve estar inteiramente consciente e integrado quanto aos conteúdos, metodologias, matérias, atividades e, sobretudo, o contexto em que seu aluno está inserido, sua realidade, suas limitações e principalmente, seu potencial.

Além disso, o gestor da EaD precisa compreender que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo (HORA, 1994, p.47) e, também, que a natureza do processo educativo virtual (a distância) distingue-se do processo educativo presencial (MILL, 2010). Todavia, em qualquer tipo de gestão (inclusive na EaD) estão previstas decisões de planejamento, organização, direção e controle semelhantes àquelas da educação presencial do ensino superior e também preocupa-se com instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas.

Também é necessário na gestão do curso planejar a preparação do aluno para estudar a distância (PACHECO, NAKAYA e RISSI, 2015). Essa preparação deve começar já na divulgação do curso, antes da inscrição do vestibular, informando carga-horária, atividades previstas, tempo do curso, etc. (BIAZUS, 2004).

Rumble (2003) destaca que assim como na educação presencial a função do gestor na modalidade a distância é, dirigir o trabalho dos membros da instituição por meio de planejamento, da organização, direção e controle através da elaboração de estratégias, definições de objetivos e execução dos planos de coordenação de atividade, além de solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao plano. Nesse ínterim, Velloso, Canella, Dias e Leal (2019) alertam que a evasão não deve ser vista como um problema inerente à modalidade de ensino, mas como um problema ligado à gestão dos cursos a distância.

Sobre as competências do professor para atuar na educação a distância, Gilberto (2012) destaca que as mesmas vão-se construindo a partir da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos e envolve complexidade maior para além das aquisições de habilidades técnicas, uma vez que requerem reflexões sobre os objetivos de aprendizagem e sobre o processo de ensinar e aprender.

Deste jeito, torna-se comum o uso do prefixo ‘multi’ e a designação de ‘equipe’ quando da referência à pluralidade no trabalho docente em educação a distância: pois ‘multi’ representa a diversidade de papéis e profissionais envolvidos e ‘equipe’ sinaliza uma ação convergente em relação às atividades desses diferentes profissionais. Assim, a demarcação da docência na educação a distância sugere ser uma tarefa complexa, uma vez que congrega duas perspectivas, aparentemente divergentes: a ideia de fragmentação do trabalho de cada profissional com suas atividades específicas, e de trabalho colaborativo de responsabilidade coletiva sobre o resultado final (BORGES, 2010).

Outrossim, a inovação em tecnologias de informação e comunicação, dispositivos e formas de interação, assim como o fenômeno da digitalização, desafiam constantemente gestores e equipes a adaptar a educação aos novos comportamentos e necessidades dos estudantes. Então, a gestão da Educação a Distância precisa ser reconsiderada e redesenhada, sempre respeitando a regulamentação, com base em três fatores: inovação constante, flexibilidade e agilidade (DALFORNO; RODRIGUES, 2018).

### 3.4 Discussões teóricas sobre o tema

A sociedade vive atualmente um progresso científico, técnico e social que exige renovação constante com cada vez mais qualidade no ensino superior. Assim, a educação a distância possibilita o surgimento de novas formas de aprendizagem pois eleva o nível de educação da população, cria qualificação profissional superior e forma especialistas em diversas áreas do conhecimento de maneira mais barata e ágil (SONHORINHA, OLIVEIRA. FUTAMI e VALENTINA, 2019).

Nesse contexto, vários autores vêm se debruçado sobre temas relacionados ao ensino a distância, especialmente em relação aos desafios e às diferentes abordagens aplicadas nessa modalidade de ensino. Entre os principais trabalhos usados na construção do arcabouço teórico deste trabalho, destaca-se:

Quadro 3 – principais trabalhos das áreas

| <b>Autor</b>                             | <b>Objetivo</b>  | <b>Principais resultados</b>   |
|--|--|--|
| DALFORNO, A.; RODRIGUES, L. S. M. (2018) | Analisar aspectos particulares da gestão da Educação a Distância   | A educação a distância apresenta muitos gargalos, principalmente quanto ao planejamento institucional e à criação de material didático.  |
| SCHLOSSER, R. L. (2010)                  | Ressaltar a importância e a atuação dos tutores nos cursos de educação a distância   | Encontrou como os principais problemas relatados pelos tutores, especialmente pela dificuldade de acesso ao docente.   |
| MILL, D; CARMO, H. (2012)                | Analisar sistemas brasileiros e portugueses de educação a distância.   | Evidenciaram-se contribuições referentes aos modelos de formação mais personalizados ao perfil do estudante, com atendimento aos estilos de aprendizagem de cada aluno; e, também, foi identificada uma organização da docência menos precarizada do que a organização docente que temos experimentado em sistemas de educação a distância brasileiros |
| PEREIRA, D. R. M; MATTE, A. C. F. (2010) | Analisar a percepção de professores brasileiros sobre a educação a distância   | Os discursos de um mesmo professor não se apresentam muito dissonantes, mas os discursos dos professores e da crítica ressaltam pontos de vista conflitantes, por exemplo, quanto à necessidade ou não de adequação dos conteúdos e atividades ao ambiente digital.  |
| SOARES, T. C. (2012)                     | Verificar a interação do Beyond Budgeting com o Skandia Navigator, como uma ferramenta de gestão, em um programa de cursos lato sensu, de uma instituição de ensino a distância. | É adequado o uso do Beyond Budgeting, juntamente com o Skandia Navigator, de maneira a planejar e controlar melhor as ações das instituições universitárias.   |
| NOVELLO, T. P. e LAURINO, D. P. (2012)   | Discutir a atuação de alguns autores (estudantes, tutores, técnicos, professores e dirigentes) que configuram os cenários da Educação a Distância (EAD)                          | O estudo apontou o desafio existente no estabelecimento de uma cultura que contemple a parceria entre os autores e a interrelação dos cenários, ao invés de somente considerar a justaposição desses para compor a EAD.  |
| GILBERTO, I. J. L, (2013)                | Discutir questões voltadas para a educação a distância.  | Este estudo apontou o desafio existente no estabelecimento de uma cultura que contemple a parceria entre os autores e a  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | interrelação dos cenários, ao invés de somente considerar a justaposição desses para compor a EAD.   |
| QUARTIERO, E. M. e SILVA, K. B. de O. (2014) | Apresenta uma discussão acerca da docência na modalidade a distância.  | A docência no curso está constituída pelos professores da disciplina, tutor a distância/UFSC e tutor presencial/polo, dentro de uma organização ainda hierárquica das funções.   |
| GIOLO, J. (2018)                             | Analisar a trajetória da educação a distância no Brasil, utilizando os dados do Censo da Educação Superior do INEP.  | Os resultados mostram que iniciativa privada que detêm hoje, mais de 90% das matrículas; concentrada em áreas de formação de professores, administração e serviço social.  |
| TAMARIZ e SOUZA (2015)                       | Refletir sobre o alto índice de evasão de alunos matriculados em algum tipo de modalidade EAD.   | Apoio ao professor na conversão de conteúdos midiáticos do presencial para o EaD.  |
| OLIVEIRA, CAVALCANTE e GONÇALVES (2012)      | Compreender as causas da evasão do curso de Licenciatura em Letras Espanhol.   | Dificuldade encontrada pelos alunos para conciliar seus horários de estudo com outras atividades foi apontada como principal motivo da evasão.   |
| SÁ FILHO e CARVALHO (2019)                   | Levantar as principais causas de evasão escolar em cursos de educação profissional e tecnológica.  | Apontaram vários fatores para a evasão como: falta de tempo, questões financeiras, questões pessoais, etc.   |
| FERREIRA e ELIA (2013)                       | Apresentar uma visão sistêmica do cenário da Educação à Distância Brasileira através do uso de modelagem conceitual.   | Principais motivos da evasão forma: Circunstâncias adversas: pessoal, família e trabalho. Falta de apoio docente. Infraestrutura Administrativa. Problemas de gestão administrativa. Infraestrutura e projeto pedagógico.  |
| UMEKAWA e ZERBINI (2018)                     | Validar uma ferramenta relacionada à identificação da evasão e à persistência do aluno em EaD.   | O fatores mais relacionados com a evasão foram: suporte tecnológico (0,93), características exógenas (0,84), características do aluno (0,86), desempenho do curso (0,75).  |
| CORNELIO, VASCONCELOS e GOULART (2016)       | Analisar fatores que mais impactam a evasão/permanência dos alunos e ex-alunos de Educação a Distância nos cursos de graduação de um Polo de Apoio Presencial do Município de Itabira -MG. | Quanto mais forem adotadas medidas de aprendizagem, maiores serão as possibilidades de o alunado perceber no curso.  |
| BOTTENTUIT JUNIOR (2015)                     | Identificar os principais elementos motivadores da evasão na educação a distância.   | Os elementos motivadores da evasão são diversos e peculiares a cada instituição.   |
| CUNHA.. (2015)                               | Analisar o perfil da evasão e do atraso na conclusão do curso dos estudantes brasileiros de Ciências Contábeis e Administração de Empresas?  | Em geral, as conclusões indicam que os cursos de Ciências Contábeis têm taxas menores de evasão nas universidades e nos centros universitários, enquanto os cursos de Administração de Empresas têm taxas maiores de evasão nas faculdades, escolas, institutos e centros de ensino tecnológico. |
| CUNHA, NASCIMENTO e DURSO (2016)             | Identificar as razões que poderiam   | De modo geral, os estudantes não parecem estar propensos a abandonar o Curso.  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | influenciar na evasão de estudantes do curso de Ciências Contábeis em IES públicas no seu primeiro ano de graduação.   |  |
| SEHORINHA, OLIVEIRA, FUTAMI e VALENTINA (2019) | Identificar fatores críticos associados à gestão pedagógica que influenciam na gestão da evasão escolar.   | Entre os fatores críticos relacionados à gestão pedagógica, é possível mencionar a adaptação à educação à distância, o apoio e o <i>feedback</i> como questões fundamentais para reduzir a evasão.   |
| GONZALES, NASCIMENTO e LEITE (2016)            | Investigar os determinantes da evasão nos cursos EaD oferecidos pela Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia.                       | Os resultados, obtidos por meio de regressão logística múltipla, sugerem que a localização do indivíduo exerce influência significativa na evasão.   |
| BRANCO, CONTE E HABOWSKI (2020)                | Traçar um panorama das causas da evasão na educação a distância.   | Várias causas formam apontadas, desde fatores internos a externos.   |
| ANDRADE e ZERBINI (2019)                       | Relacionar a possibilidade de evasão de um curso em EAD e as variáveis pertencentes às características do estudante (Estratégias e Estilos de Aprendizagem)      | Os resultados demonstraram que a maioria dos participantes que não abandonariam o curso utilizam as Estratégias de Aprendizagem Autorregulatórias e Comportamentais e apresentam o Estilo de Aprendizagem relacionado ao Ambiente de Estudo                    |
| OLIVEIRA, OESTERREICH e ALMEIDA (2018)         | Investiga os principais fatores relacionados com o fenômeno da evasão na Universidade Federal da Grande Dourados - MS.   | Dado o perfil do aluno, algumas estratégias administrativas devem ser feitas para evitar a evasão.   |
| LIMA e CASTRO (2021)                           | Identificar os fatores críticos da evasão em cursos EaD  | A evasão em cursos superiores de educação é resultado de uma comunicação de fatores endógenos e exógenos, os quais podem estar ou não inter-relacionados.  |
| OLIVEIRA, BESERRA e TORRE (2021)               | Realizar um revisão sistemática dos fatores que explicam a evasão em EaD.  | O fatores são diversos, sendo classificados como endógenos e exógenos à instituição.   |
| C. LOTT; FREITAS, FERREIRA, Y. LOTT (2018)     | Testar um modelo teórico para investigar fatores que influenciam a persistência e evasão de alunos em cursos de graduação a distância.                           | Os resultados revelam que o modelo se ajusta aos dados, apontando evidências de que quanto mais bem avaliados forem as variáveis suporte à aprendizagem, autodisciplina e aumento na renda, maiores as chances dos alunos em permanecer no curso (não evadir). |
| MACHADO. (2021)                                | Identificar quais os principais fatores atribuídos pelos estudantes como causadores da evasão do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal Gaúcha. | Os resultados indicam que 71% da variância total são explicados por quatro fatores, a saber: metodologia do curso e o corpo docente (29,46%), escolha do curso 16,80%), tempo, dinheiro e saúde (15,76%) e, carreira e mercado de trabalho (9,04).             |

|   |   |   |
|---|---|---|
| PACHECO, NAKAYMA e RISSI (2015)                     | Realizar um estudo de caso sobre a utilização da Terapia <i>Grounded</i> em um curso EaD.   | Pôde-se perceber que o paradigma mais atuante no curso é o funcionalista, por meio da busca da efetividade.   |
| PEREIRA, CUNHA, AVELINO e CORNACCIONE JUNIOR (2021) | Identificar a percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade. | De um modo geral, destacaram que um motivo que contribuiria fortemente para a evasão seria as dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos   |
| SAMPAIO, ROCHA, CAVALCANTE e RODRIGUES (2020)       | Identificar os fatores determinantes da evasão em cursos de Ciências Contábeis em universidades Federais da Região Nordeste.  | Os resultados indicaram que a instituição pesquisada pode atuar diretamente sobre as fragilidades identificadas através de ações específicas para reduzir as taxas de abandono. |

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Como verificado, os trabalhos apresentam as mais variadas percepções por parte dos atores envolvidos na educação a distância e nos aspectos da evasão em diferentes esferas da graduação, sendo que no geral, todos apontam a necessidade de mais estudos para que haja melhoria contínua no ensino EaD.

Para Dalforo e Rodrigues (2018), a gestão da Educação a Distância precisa ser reconsiderada e redesenhada, sempre respeitando a regulamentação, com base em três fatores: inovação constante, exibibilidade e agilidade. “A gestão educacional no âmbito da EaD guarda para si diversas especificidades que exigem e promovem um tipo de gestão muito diferente da gestão de outras atividades. A profissionalização da gestão de EaD parece emergente e necessária” (MILL e CARMO, 2012, p. 2).

Segundo Pereira e Matte (2010), o ambiente se mostra, em relação ao discurso sobre prática, o lugar de confluência de aspectos positivos do ensino presencial, o que reflete uma maior experiência dos enunciadores com esse ensino. Nesse contexto, os programas de educação a distância possuem a reputação de serem mais efetivos, quando se trata de custos, do que os sistemas tradicionais de ensino; dessa forma, tanto o *Beyond Budgeting* como o *Skandia Navigator* são ferramentas modernas, que podem ajudar no planejamento e controle respectivamente (SORAES, 2012).

Em seu texto, Gilberto (2013) defende que as competências do professor para atuar na educação a distância vão-se construindo a partir da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos e envolve complexidade maior para além das aquisições de habilidades técnicas, uma



vez que requerem reflexões sobre os objetivos de aprendizagem e sobre o processo de ensinar e aprender.

Ao considerar o histórico da educação a distância, Quartiero e Silva (2014) destacam que a docência não possui representatividade em muitos sistemas internacionais relativos a modalidade a distância. “Isso pode ser constatado, por exemplo, a partir das diferentes interações apontadas como constitutivas da formação a distância: interação aluno-conteúdo, aluno-instrutor e aluno-aluno” (MOORE E KEARSLEY, 2010, p. 152).

Giolo (2018) afirma que a educação a distância se destina aos segmentos populares da sociedade brasileira e, por isso, oferece cursos baratos, breves e de baixa qualidade; ela alerta que a EaD está criando sérios problemas para os cursos presenciais, podendo, mesmo inviabilizá-los ao longo dos anos.

Quanto ao aspecto da evasão, Tamariz e Souza (2015) acreditam que o alto índice de evasão de alunos matriculados em cursos de EaD está na utilização, pelos professores, de metodologias de ensino e aprendizagem tradicionais do ensino presencial, o que acaba dificultando a assimilação de conteúdo. Fato corroborado pelo MEC (2014) que aponta problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, como fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso.

Nos estudos desenvolvidos por Sá Filho e Carvalho (2019), foram encontrados fatores individuais como motivos principais de evasão escolar, entre eles: dificuldade financeira, necessidade de trabalhar, sobrecarga de trabalho, falta de tempo para dedicar-se aos estudos em virtude das demandas familiares e profissionais, problemas de saúde e não domínio das tecnologias. Destacaram também a falta de transporte público para deslocar para as aulas e o desinteresse governamental como fatores que estimulam o abandono.

Por meio de uma abordagem conceitual e da formulação de uma visão sistêmica sobre o cenário da evasão EaD, Ferreira e Elia (2013) identificam como principais motivos da evasão: circunstâncias adversas como problemas pessoais, familiares e de trabalho, falta de apoio docente, infraestrutura administrativa e pedagógica e também problemas de gestão administrativa. Umekawa e Zerbibi (2018) identificaram também que fatores tecnológicos têm um forte peso na decisão de evadir ou permanecer em um curso a distância.

Para Bottentuit Junior (2015) não há um único fator responsável pela desistência de alunos na EaD, mas na verdade são vários os fatores, sendo que em cada pesquisa ou instituição um se sobressai, bem como os fatores combinados, tais como: questões pessoais, questões organizacionais do curso, entendimento errado acerca da modalidade EaD, falta de

interatividade (professor-tutor-aluno), questões relacionadas a infraestrutura, falta de acesso e até domínio da tecnologia, entre outros que serão apresentados ao longo do trabalho.

Em linhas gerais, pôde ser identificado nos trabalhos analisados, que os motivos da evasão no ensino a distância são diversos, mas que possuem elementos identificativos semelhantes que permeiam desde a condição social e econômica do aluno até as ferramentas de acesso ao ambiente tecnológico disponibilizado pela instituição.

Nos estudos realizados por Rodrigues (2018) foi identificado que houve uma alta taxa de evasão no curso de especialização em Gestão da Saúde pelos seguintes motivos: contexto familiar, trabalho, dificuldades no acesso e uso das TIC e para acompanhar as atividades do curso. Isso reforça a ideia de que a evasão é um evento complexo e influenciado por vários fatores que se relacionam, especialmente, com: as características do aluno, dificuldades de “estar em rede” e condições acadêmicas.

Em entrevista com 813 alunos, Oliveira, Oesterreich e Almeida (2019) identificaram como motivos do abandono: falta de tempo (32,1%), acúmulo de atividades laborais (21,4%) e alta de adaptação à metodologia (19,6%), já nos estudos realizados por Lima e Castro (2021), as principais causas apontadas foram a falta de tempo para estudo, dificuldade em conciliar a vida acadêmica com profissional, restrições financeiras, fatores cognitivos, ineficiência dos projetos didáticos pedagógicos e tensões na inter-relação de alunos e professores/tutores.

O estudo realizado por Oliveira, Beserra e Torres (2021) indicou que é necessário um processo contínuo de autoavaliação no curso, especialmente, das atribuições dos atores nesse processo e da gestão do vínculo semestral dos acadêmicos em curso, sobretudo o acompanhamento do ensino e aprendizagem e as melhorias contínuas dos processos entre os atores na modalidade a distância, a fim de se evitar a evasão.

Baseados nas causas apontadas na Teoria da Atribuição Causal, Machado (2021) identificaram que o insucesso acadêmico não desperta a culpa e a baixa autoestima dos evadidos, e sim o sentimento de revolta e raiva e que os evadidos possuem uma expectativa positiva, ou seja, acreditam que podem alcançar sucesso acadêmico se modificarem seus comportamentos futuros.

Em relação aos motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade (PEREIRA, CUNHA, AVELINO e CORNACCHIONE JUNIOR, 2021) destacaram dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os estudos sobre o fenômeno da evasão discente em IES brasileiras faz parte de uma área de pesquisa a ser desenvolvida e que, certamente, esse estágio inicial de conhecimento tem relação direta com a pouca atenção que é dada ao setor da educação (CISLAGHI, 2008). Nesse contexto, disserta-se a seguir o percurso metodológico a ser percorrido para a resolução do problema de pesquisa.

### **4.1 Tipo de pesquisa**

A pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho terá um caráter quantitativa com abordagem descritiva. Para Gil (2002, p.75) “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, ou fenômeno ou objeto”. A pesquisa quantitativa se classifica pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas, já a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise (MACONI e LAKATOS, 2021).

Desse modo, essa pesquisa utilizará dados primários e secundários para compor a base de informação necessária para resolver a questão problema, sendo as dados qualitativos compostos principalmente pelo conjunto de informações socioeconômicas que norteiam a educação a distância e principalmente a evasão discente e, os dados quantitativos, aqueles que serão obtidos nas pesquisas realizadas e nas fontes gráficas disponíveis em sites oficiais.

Quanto à escolha do objeto de estudo: Estudo de Caso único. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados. O estudo de caso foi aplicado em uma instituição de ensino superior privada de capital aberto, onde foram selecionados alunos evadidos dos cursos de Ciências Contábeis, Administração, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão Pública, Gestão da Qualidade, Logística, Marketing, Processos Gerenciais, Recursos humanos.

Quanto à técnica de coleta de dados: Questionário. Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

Quanto às técnicas de análise de dados: Estatística descritiva e multivariada. As técnicas univariadas, segundo Malhotra (2001), são utilizadas quando há uma única medida de cada elemento na amostra ou quando, havendo várias medidas de cada elemento, cada variável é estudada isoladamente. Mattar (2001) complementa colocando que se o número de variáveis for, respectivamente, um, dois ou mais de dois, a técnica estatística pode ser classificada como univariada, bivariada ou multivariada. Segundo Mattar (2001, p.62), “os métodos descritivos têm o objetivo de proporcionar informações sumarizadas dos dados contidos no total de elementos da(s) amostra(s) estudada(s)”.

Enfim, segundo Malhotra (2001), o procedimento estatístico univariado abrange a análise básica dos dados, consistindo em estatísticas descritivas associadas a dados métricos, incluindo distribuição de frequência, medidas de posição (média, mediana, moda), medidas de dispersão (amplitude intervalar, desvio padrão, variância e coeficiente de variação), e as medidas de forma (assimetria e curtose).

## **4.2 Amostra pesquisada**

Amostragem é o ato de analisar uma parte do evento observado com o intuito de saber como a população se comporta, sem necessariamente analisar a população como um todo. Esse procedimento é vital para o bom andamento da pesquisa e para se chegar a resultados satisfatórios (ANDERSON, SWEENEY e WILLIAMS, 2021).

Assim, a amostra dessa pesquisa será composta por 372 respondentes (alunos evadidos) dos cursos de Gestão a IES analisada, totalizando 10 cursos, sendo eles: Ciências Contábeis, Administração, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão Pública, Gestão da Qualidade, Logística, Marketing, Processos Gerenciais, Recursos Humanos. Esses cursos foram escolhidos pela disponibilidade de acesso às informações e por se constituírem em um grupo de cursos em que há um número significativo de ingressantes, mas também onde ocorrem muitas desistências; e o quantitativo na amostra representa aqueles que se evadiram por motivos diversos.

Silva Filho , 2007 alerta que, nas IES privadas, a evasão representa redução de receita, uma vez que os evadidos param de contribuir com as mensalidades, circunstância que pode até inviabilizar o funcionamento dos cursos de graduação. Assim, em relação à instituição pesquisada, como se trata de uma IES privada em que existem dados estratégicos e confidenciais, optou-se por manter o sigilo da mesma; não necessitando, portanto, de autorização para a aplicação do instrumento de coleta da Plataforma Brasil.

### 4.3 Instrumento de pesquisa

O instrumento se constitui em uma das ferramentas fundamentais para se chegar à resposta do problema previamente levantado; nesse caso, será utilizado um questionário semiestruturado com perguntas objetivas que versarão sobre os principais motivos que levam os alunos a se evadirem do curso de educação a distância na IES analisada.

A instituição foco dessa investigação possui uma fonte ampla de dados com contatos de e-mails dos evadidos; assim, será utilizada essa base de dados como ponto de partida. Esse questionário passará por uma pré-aplicação visando verificar sua consistência e aplicabilidade como instrumento universal para captação das informações junto aos respondentes.

Quadro 4 – Elementos do questionário

|   |                          |
|---|--------------------------|
| 1 | Estrutura                |
| 2 | Acadêmico/administrativo |
| 3 | Tutores/assessores       |
| 4 | Pedagógico               |
| 5 | Pessoal/particular       |
| 6 | Modalidade/metodologia   |
| 7 | Aspecto profissional     |

Fonte: elaboração própria, 2022.

Espera-se com a aplicação desses questionários, captar de forma clara e objetiva os principais elementos que conduzem um aluno a se evadir de um curso EaD sob a perspectiva de mesmo. Outrossim, visando verificar a confiabilidade das respostas obtidas pelo questionário, será utilizado o coeficiente Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951)

### 4.4 Coleta e tratamento dos dados

Essa etapa compreende uma das mais demoradas e minuciosas e que requer mais cautela por parte do pesquisador, pois há a necessidade de um contato constante com os agentes pesquisados e atualização das fontes de dados secundárias.

Assim, os dados serão tabulados em planilhas eletrônicas com posterior compilação para facilitar as interpretações dos mesmos. Serão emitidos gráficos e tabelas com os resultados encontrados e complementarmente poderão ser utilizados *softwares* específicos para auxiliar no processamento das informações.

#### **4.5 Método da pesquisa**

A análise multivariada é um conjunto de técnicas estatísticas que permite a análise e interpretação de conjuntos de dados de natureza quantitativa com grande número de variáveis de forma simplificada (NEISSE; HONGYU, 2016). Assim, a análise fatorial é um tipo de análise multivariada que tenta identificar variáveis subjacentes (ou fatores) que explicam o padrão de correlações dentro de um conjunto de variáveis observadas; ela normalmente é utilizada na redução de dados para identificar um número pequeno de fatores que explicam a maior parte da variância que é observada em um número muito maior de variáveis de manifesto (SPSS, 2012).

Portanto, a análise fatorial exploratória é uma técnica dentro da análise fatorial cujo objetivo abrangente é identificar as relações subjacentes entre as variáveis medidas, ela é uma técnica estatística que estuda correlações entre um grande número de variáveis agrupando-as em fatores, identificando as variáveis mais representativas ou criando um novo conjunto de variáveis, bem menor que o original (HAIR, 2009; KIRCH, 2017).

### **5. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **5.1 Análise descritiva dos dados**

A evasão escolar é um fenômeno conhecido e estudado mundialmente. Isto se dá devido às problemáticas que o circundam. As instituições de ensino, em geral, são afligidas pela evasão; no setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno, no setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; SILVA FILHO, 2007).

Assim, motivada pelo fato de o Brasil ter um índice Elevado de evasão escolar (VIEIRA, 2018), os resultados a seguir revelam o panorama geral na instituição objeto de estudo que em linhas gerais não se destoam muito dos fatores motivacionais da evasão do ensino a distância na graduação superior em outras partes do país e do mundo.

Tabela 1 – Total de respondentes

| <b>CURSO</b>                | <b>TOTAL DE RESPONDENTES</b> |
|-----------------------------|------------------------------|
| <b>ADMINISTRAÇÃO</b>        | 143                          |
| <b>CIÊNCIAS CONTÁBEIS</b>   | 6                            |
| <b>LOGÍSTICA</b>            | 64                           |
| <b>GESTÃO COMERCIAL</b>     | 40                           |
| <b>GESTÃO DA QUALIDADE</b>  | 13                           |
| <b>GESTÃO FINANCEIRA</b>    | 4                            |
| <b>GESTÃO PÚBLICA</b>       | 27                           |
| <b>PROCESSOS GERENCIAIS</b> | 31                           |
| <b>RECURSOS HUMANOS</b>     | 10                           |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os cursos de gestão da IES analisada apresentam a peculiaridade de serem bastante demandados, tanto pela boa empregabilidade no mercado quanto por possuírem uma grade curricular mais acessível que se encaixa perfeitamente na modalidade a distância e nas reais necessidades no público que busca uma graduação a distância. Portanto, é possível observar na tabela acima de a maior parte dos alunos evadidos foram do curso de Administração (143), seguido pelo curso de logística (64) e de Gestão Comercial (40). O curso de Administração é um curso tradicional que em geral atrai estudantes que ainda não têm uma definição clara de qual carreira pretendem seguir, isso faz com que muitos se deparem com uma realidade diferente da que esperavam e acabem desistindo do curso já nos anos iniciais.

Tabela 2 – Análise da estrutura

| ASSUNTO   | QUESTIONAMENTO  | ADMINISTRAÇÃO |      | CIÊNCIAS CONTÁBEIS |      | LOGÍSTICA |      | GESTÃO COMERCIAL |     | GESTÃO DA QUALIDADE |      | GESTÃO FINANCEIRA |      | GESTÃO PÚBLICA |      | MARKETING |      | PROCESSOS GERENCIAIS |      | RECURSOS HUMANOS |      |     |      |
|-----------|---|---------------|------|--------------------|------|-----------|------|------------------|-----|---------------------|------|-------------------|------|----------------|------|-----------|------|----------------------|------|------------------|------|-----|------|
|           |   |               |      |                    |      |           |      |                  |     |                     |      |                   |      |                |      |           |      |                      |      |                  |      |     |      |
| ESTRUTURA | Dificuldade de acesso à Internet  | 4             | 3%   |                    | 0%   | 3         | 9%   | 1                | 3%  | 1                   | 7%   |                   | 0%   | 1              | 4%   | 2         | 5%   |                      | 0%   |                  | 0%   |     |      |
|           | Falta/dificuldade de acesso à dispositivos para estudo (computador/tablet/celular)                        | 12            | 9%   |                    | 0%   | 7         | 20%  | 1                | 3%  | 1                   | 7%   |                   | 0%   | 3              | 12%  | 4         | 11%  | 2                    | 7%   | 1                | 10%  |     |      |
|           | Falta de acessibilidade na infraestrutura do Polo de Ensino Presencial (portadores de deficiência física) | 2             | 1%   |                    | 0%   | 1         | 3%   |                  | 0%  |                     | 0%   |                   | 0%   |                | 0%   |           | 0%   |                      | 0%   |                  |      | 0%  |      |
|           | Dificuldade de acesso aos conteúdos/materiais didáticos no ambiente virtual                               | 26            | 18%  | 2                  | 33%  | 2         | 69%  | 4                | 13% |                     | 33%  | 6                 | 40%  | 3              | 75%  | 2         | 8%   | 9                    | 24%  | 6                | 20%  | 3   | 30%  |
|           | Não tive problemas de infraestrutura  | 97            | 69%  | 4                  | 67%  |           | 0%   |                  | 24  | 62%                 | 7    | 47%               | 1    | 25%            | 9    | 76%       | 2    | 61%                  | 3    | 22%              | 6    | 73% | 6    |
| TOTAL     |   | 141           | 100% | 6                  | 100% | 3         | 100% | 5                | 39  | 10                  | 100% | 15                | 100% | 4              | 100% | 2         | 100% | 5                    | 100% | 3                | 100% | 30  | 100% |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Esse tópico analisou a item estrutura e teve como objetivo verificar como esse aspecto é relevante para o aprendizado e também como o mesmo pode funcionar como um elemento motivador da evasão nos cursos analisados; assim, foi possível detectar que, para o curso de Gestão Financeira, 75% dos respondentes informaram ter algum tipo de dificuldade de acesso aos conteúdos e materiais didáticos; 40% dos respondentes do curso de Gestão da Qualidade também destacaram ter dificuldade de acesso aos materiais. Problema também apontado pelos alunos dos demais cursos analisados, só que em menor escala. Esses resultados podem ser explicados pois os cursos aqui analisados passaram por um processo de adaptação do material didático que está disponível no ambiente virtual, isso pode ter acarretado dificuldade de acesso e desencontro de informações por parte dos usuários. Resultados confirmados por Silveira (2012), ele aponta que as supostas causas da evasão em cursos a distância surgem por falta de domínio técnico do computador e da *internet*, na falta da relação presencial entre professores e alunos e na dificuldade de expor ideia numa comunicação escrita a distância.



Andrade (2010) destaca que as principais razões para a desistência de um aluno estão relacionadas às dimensões estrutura e situação, mostrando que para o sucesso de um curso independente de sua modalidade, o planejamento é essencial e que deve sempre levar em consideração o contexto em que o aluno está inserido. Assim, as razões pelas quais o sucesso é importante são particulares e devem ser investigadas para maximizar o retorno do investimento no ensino superior. Para o estudante, um diploma de um curso superior pode significar maiores oportunidades e salários no mercado de trabalho, além do capital social e cultural investido. Para o Governo, o sucesso dos estudantes implica melhores indicadores de sua política de incentivo à formação superior, além de implicações no fomento a Instituições e Bolsas para os alunos. E, finalmente, para as Instituições, o sucesso do acadêmico leva a maiores oportunidades para obter novos recursos, além da percepção de sucesso junto ao público e empresas acerca do potencial da Instituição (SANTOS e OLIVEIRA NETO, 2009).

Nesse contexto, pesquisas recentes têm demonstrado que os indivíduos que têm mais dificuldades em relação ao manejo de equipamentos eletrônicos do curso possuem maiores chances de se evadirem dos programas educacionais (AZEVEDO *et. al.*, 2012; BELUCE, OLIVEIRA, 2012; BJORK, DUNLOSKY, KORNELL, 2013; JOLY *et. al.*, 2015; MARTINS, 2012; MARTINS, ZERNI, 2014). Assim, além da estrutura disponível, questões acadêmicas e administrativas também devem ser analisadas para melhor entender os motivos da evasão.

Tabela 3 – Análise acadêmico/administrativo

|                              |  |            |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |           |             |           |             |           |             |           |             |
|------------------------------|--|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| ACADÊMICO/<br>ADMINISTRATIVO | Atendimento prestado pela equipe da Central de Relacionamento com os Alunos (CRA)                              | 31         | 19%         | 1        | 14%         | 19        | 22%         | 7         | 15%         | 5         | 33%         |          | 0%          | 3         | 10%         | 9         | 20%         | 4         | 11%         | 2         | 20%         |
|                              | Atendimento prestado pela equipe do Polo de Apoio Presencial   | 9          | 5%          |          | 0%          | 7         | 8%          | 2         | 4%          |           | 0%          |          | 0%          | 2         | 6%          | 6         | 13%         | 2         | 6%          |           | 0%          |
|                              | Atendimento prestado para resolução de problemas acadêmicos/administrativos (Secretaria Acadêmica, Financeiro) | 38         | 23%         | 2        | 29%         | 25        | 29%         | 10        | 22%         | 6         | 40%         | 1        | 25%         | 6         | 19%         | 8         | 18%         | 5         | 14%         | 3         | 30%         |
|                              | Não tive problemas em relação ao atendimento   | 86         | 52%         | 4        | 57%         | 36        | 41%         | 27        | 59%         | 4         | 27%         | 3        | 75%         | 20        | 65%         | 22        | 49%         | 24        | 69%         | 5         | 50%         |
| <b>TOTAL</b>                 |  | <b>164</b> | <b>100%</b> | <b>7</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>46</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>4</b> | <b>100%</b> | <b>31</b> | <b>100%</b> | <b>45</b> | <b>100%</b> | <b>35</b> | <b>100%</b> | <b>10</b> | <b>100%</b> |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

De acordo com York e Longden (2004), os motivos que levam à evasão podem ser enquadrados em quatro categorias: (a) fatores relacionados aos alunos, (b) fatores relacionados ao curso e (c) fatores relacionados aos tutores e (d) fatores sociodemográficos. Assim, muitas causas podem ser apontadas para a evasão no ensino a distância, seja por fatores característicos do estudante (habilidade, saberes, desencanto, desinformação), por fatores externos (condições financeiras, saúde, trabalho, família) ou internos a instituição de ensino (currículo, orientação, docentes, estrutura física, suporte técnico, pedagógico e acadêmico) (UMEKAWA, 2014; SILVA, 2017; NASCIMENTO, 2016).

Em relação à tabela 2, verificou-se que a maioria não teve problemas em relação ao atendimento que receberam durante a permanência no curso. No entanto, uma parcela significativa dos entrevistados relatou ter tido problemas em relação ao atendimento prestado pelo CRA e por outros setores como acadêmico e financeiro. Esses resultados podem ser explicados pela dinâmica de atendimento que é oferecida ao aluno, que se inicia normalmente no CRA ou secretarias acadêmicas e segue para resolução nos demais setores. Nesses setores, os alunos já chegam com problemas e insatisfações por experiências desconfortáveis vividas em outros setores ou até em sala de aula e acabam avaliando mal o atendimento dos setores que lidam diretamente com eles (CRA, secretaria, acadêmico, financeiro).

Esses resultados corroboram com as pesquisas de Bottentuit Junior (2015) que identificou os seguintes fatores que levam à evasão do aluno: questões pessoais, questões organizacionais do curso, entendimento errado acerca da modalidade EaD, falta de interatividade (professor-tutor-aluno), questões relacionadas à infraestrutura, falta de acesso à internet e pouco domínio da tecnologia utilizada.

Tabela 4 – Análise dos tutores/assessores

|                                |   |            |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |
|--------------------------------|---|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|
| <b>TUTORES/<br/>ASSESSORES</b> | Tive pouca ou nenhuma interação com o tutor                         | 47         | 39%         | 2        | 40%         | 25        | 36%         | 17        | 40%         | 5         | 31%         | 1        | 50%         | 9         | 60%         | 17        | 61%         | 8         | 33%         | 3        | 60%         |
|                                | As comunicações e orientações não eram claras                       | 21         | 17%         | 1        | 20%         | 13        | 19%         | 7         | 16%         | 2         | 13%         |          | 0%          | 2         | 13%         | 4         | 14%         | 6         | 25%         | 1        | 20%         |
|                                | Falta de retorno das dúvidas enviadas pelos alunos                  | 19         | 16%         |          | 0%          | 16        | 23%         | 4         | 9%          | 5         | 31%         |          | 0%          | 1         | 7%          | 3         | 11%         | 2         | 8%          |          | 0%          |
|                                | Falta de avaliação/feedback das atividades enviadas pelos alunos    | 11         | 9%          |          | 0%          | 7         | 10%         | 4         | 9%          | 1         | 6%          |          | 0%          | 1         | 7%          | 3         | 11%         | 2         | 8%          |          | 0%          |
|                                | Falta de apoio motivacional por parte dos tutores                   | 23         | 19%         |          | 0%          | 6         | 9%          | 8         | 19%         | 3         | 19%         | 1        | 50%         | 2         | 13%         | 1         | 4%          | 5         | 21%         | 1        | 20%         |
|                                | Não tive problemas em relação ao atendimento dos tutores/assessores | 1          | 1%          | 2        | 40%         | 2         | 3%          | 3         | 7%          |           | 0%          |          | 0%          |           | 0%          |           | 0%          | 1         | 4%          |          | 0%          |
| <b>TOTAL</b>                   |   | <b>122</b> | <b>100%</b> | <b>5</b> | <b>100%</b> | <b>69</b> | <b>100%</b> | <b>43</b> | <b>100%</b> | <b>16</b> | <b>100%</b> | <b>2</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>28</b> | <b>100%</b> | <b>24</b> | <b>100%</b> | <b>5</b> | <b>100%</b> |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Entende-se como tutor virtual aquele profissional que, na equipe polidocente, é o responsável por mediar as interações com os alunos no AVA. Em decorrência disso, o tutor virtual é compreendido como docente, e, para os objetivos deste trabalho, os termos tutor virtual e docente virtual serão utilizados em referência ao mesmo sujeito (MILL, 2010). Assim, como membros da polidocência, os tutores virtuais precisam compartilhar dos saberes constituintes da base de conhecimento, mas, dada a especificidade de seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, outros conhecimentos são necessários para a sua atuação (CHAQUIME, 2010). Nesse ínterim, Pacheco, Nakaya e Rissi (2015) alertam que o atendimento da tutoria é essencial para o bom funcionamento do curso, pois são eles quem estão em contato direto com os alunos auxiliando na resolução de conflitos.

Dentre os profissionais que formam a polidocência na EaD, a figura do tutor virtual (aqui entendido como docente virtual) é central. Por sua proximidade com o aluno e sua mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem, o docente virtual é identificado com a figura do professor presencial e, assim, representa a imagem da instituição que oferta o curso a distância (CHAQUINE, 2014). Alertando que um fator apontado como dificultador para a atividade de tutoria é o volume de trabalho elevado que está relacionado com a forma como se organiza a docência em EaD.

Portanto, pode ser verificado na figura 4 que grande parte dos respondentes afirmou ter pouca ou nenhuma interação com o tutor/assessor. Outro ponto de destaque é que 19% dos discentes dos cursos de Administração, Gestão da Qualidade e Gestão Comercial alegaram falta de apoio motivacional por parte do tutor/assessor; em Processos Gerenciais esse índice sobe para 21%. Em relação às orientações e comunicações dadas por tutores/assessores aos alunos, muitos responderam não ter tido esse tipo de apoio. Portanto, esses dados são relevantes pois demonstram a visão que os alunos têm do tutor/assessor, especialmente como fonte de apoio e incentivo para a realização das atividades virtuais e conseqüentemente finalização do curso.

Assim, o tutor representa um elo fundamental na execução das atividades que são desenvolvidas na educação a distância, ele permite que o discente siga com êxito as trilhas de aprendizagem que estão disponíveis no ambiente virtual e atua como um direcionador no processo de evolução e permanência no aluno no curso. Outro aspecto a ser analisado diz respeito à análise do contexto pedagógico dos cursos analisados.

Tabela 5 – Análise do pedagógico

|              |   |            |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |           |             |           |             |           |             |           |             |    |
|--------------|---|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----|
| PEDAGÓGICO   | Falta de planejamento para acompanhar os estudos                | 25         | 15%         | 3        | 38%         | 4         | 5%          | 10        | 22%         | 4         | 29%         | 2        | 33%         | 4         | 13%         | 8         | 19%         | 4         | 12%         | 1         | 9%          |    |
|              | Falta de orientação sobre a metodologia                         | 24         | 15%         | 2        | 25%         | 20        | 26%         | 8         | 17%         | 2         | 14%         | 1        | 17%         | 3         | 10%         | 5         | 12%         | 3         | 9%          | 1         | 9%          |    |
|              | Conteúdos e atividades fáceis demais                            | 1          | 1%          |          | 0%          |           | 0%          |           | 0%          |           | 0%          |          | 0%          |           | 0%          |           | 0%          |           | 0%          |           |             | 0% |
|              | Conteúdos e atividades mais difíceis que o esperado             | 13         | 8%          |          | 0%          | 7         | 9%          | 3         | 7%          | 1         | 7%          |          | 0%          | 3         | 10%         | 3         | 7%          | 5         | 15%         |           |             | 0% |
|              | O curso não correspondeu às minhas expectativas                 | 21         | 13%         | 1        | 13%         | 13        | 17%         | 6         | 13%         | 3         | 21%         | 1        | 17%         | 3         | 10%         | 6         | 14%         | 4         | 12%         | 1         | 9%          |    |
|              | Não tive problemas em relação aos aspectos pedagógicos do curso | 80         | 49%         | 2        | 25%         | 34        | 44%         | 19        | 41%         | 4         | 29%         | 2        | 33%         | 17        | 57%         | 20        | 48%         | 18        | 53%         | 8         | 73%         |    |
| <b>TOTAL</b> |   | <b>164</b> | <b>100%</b> | <b>8</b> | <b>100%</b> | <b>78</b> | <b>100%</b> | <b>46</b> | <b>100%</b> | <b>14</b> | <b>100%</b> | <b>6</b> | <b>100%</b> | <b>30</b> | <b>100%</b> | <b>42</b> | <b>100%</b> | <b>34</b> | <b>100%</b> | <b>11</b> | <b>100%</b> |    |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O estudante chega à universidade com suas intenções e objetivos predefinidos, porém, no decorrer do curso, ele vai redefinindo suas intenções para a permanência ou evasão, cuja inclusão vai depender da gestão comunicacional, via instituição, fortalecida por meio da

interação acadêmica (BRANCO, CONTE e HABOWSKI, 2020). Fato corroborado por Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 374), ao destacarem que “a desinformação acerca do curso e da carreira superior escolhida é um fator responsável pela evasão discente”.

Portanto, é possível observar na tabela 4 que a maioria dos discentes dos cursos de Administração (49%), Gestão Comercial (41%), Gestão Pública (57%), Marketing (48%), Processos Gerenciais (53%) e Recursos Humanos (73%) não tiveram problemas em relação a aspectos pedagógicos do curso. Mas cabe salientar que um número significativo de respondentes alegou que se evadiu do curso por falta de planejamento para acompanhar os estudos, por falta de orientação quanto à metodologia ou que o curso não correspondeu às expectativas do mesmo. Assim, estes resultados revelam a importância do esclarecimento ao discente do funcionamento do curso, das atividades avaliativas e principalmente da metodologia a ser utilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Resultados confirmados por Peixoto, Braga e Bogutchi (2003) que relacionam a evasão ao desempenho acadêmico, mais especificamente, ao rendimento nos primeiros períodos de curso; destacando que a evasão não está relacionada diretamente à questão socioeconômica e cultural do estudante.

Para Lobo (2012), a evasão é um problema de gestão ocultado por muitos sob o pretexto de que o maior motivo para que ela ocorra sejam os problemas financeiros que o aluno atravessa. Sendo alguns dos principais motivos da não permanência no curso: falta de conhecimento básico em português, matemática e informática, falta de uma abordagem prática do curso, falta de aconselhamento quanto aos programas de estudo e os conflitos quanto à escolha profissional, a falta de interatividade tradicional relação face a face entre aluno e professor, o insuficiente domínio técnico do uso do computador por parte do aluno, etc. (ANDRADE, 2010; MOROSINI, 2012; COELHO, 2002).

Assim, pelos resultados verificados, é imprescindível que a instituição deixe claro para o aluno previamente ao início do curso o que ele estudará e como ocorrerão as atividades síncronas e assíncronas, além de esclarecer todas as exigências para finalização do curso e obtenção do diploma. A seguir seguem as análises sobre os motivos pessoais que levam o aluno a desistir do curso.

Tabela 6 – Análise pessoal/particular

|                        |  |            |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |           |             |           |             |           |             |           |             |
|------------------------|--|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| PESSOAL/<br>PARTICULAR | Problemas de Saúde   | 36         | 22%         |          | 0%          | 20        | 28%         | 16        | 35%         | 7         | 41%         | 2        | 40%         | 5         | 16%         | 6         | 15%         | 7         | 23%         | 1         | 9%          |
|                        | Problemas Familiares   | 3          | 2%          | 1        | 17%         | 3         | 4%          | 1         | 2%          | 1         | 6%          |          | 0%          | 1         | 3%          | 1         | 3%          |           | 0%          |           | 0%          |
|                        | Dificuldade Financeira   | 95         | 59%         | 2        | 33%         | 35        | 49%         | 23        | 50%         | 5         | 29%         | 1        | 20%         | 23        | 72%         | 25        | 64%         | 16        | 52%         | 7         | 64%         |
|                        | Dificuldade em disponibilizar tempo para estudo (conciliar trabalho/outras atividades) | 14         | 9%          | 2        | 33%         | 10        | 14%         | 3         | 7%          | 2         | 12%         | 1        | 20%         | 2         | 6%          | 5         | 13%         | 4         | 13%         | 2         | 18%         |
|                        | Não teve problemas de ordem pessoal/particular   | 13         | 8%          | 1        | 17%         | 4         | 6%          | 3         | 7%          | 2         | 12%         | 1        | 20%         | 1         | 3%          | 2         | 5%          | 4         | 13%         | 1         | 9%          |
| <b>TOTAL</b>           |  | <b>161</b> | <b>100%</b> | <b>6</b> | <b>100%</b> | <b>72</b> | <b>100%</b> | <b>46</b> | <b>100%</b> | <b>17</b> | <b>100%</b> | <b>5</b> | <b>100%</b> | <b>32</b> | <b>100%</b> | <b>39</b> | <b>100%</b> | <b>31</b> | <b>100%</b> | <b>11</b> | <b>100%</b> |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Para a conclusão que qualquer curso, é imprescindível que o aluno esteja bem física e mentalmente, pois somente assim ele conseguirá obter êxito na realização das atividades e não desistirá do curso. Assim, a situação socioeconômica dos estudantes pode impactar de maneira substantiva na escolha do curso universitário e da carreira. Alguns estudantes se inscrevem em cursos nos quais não estão especialmente interessados, mas que têm demanda baixa e, deste modo, as chances da admissão aumentam e permitem a eles continuarem empregados (CUNHA . 2015).

Falta de tempo, problemas pessoais, problemas financeiros, dificuldades relacionadas ao conteúdo, dificuldade de frequentar atividades presenciais, participação em outro curso e crença de que o curso seria fácil foram motivos apontados para desistência em cursos EaD segundo vários autores (CAMARELA, 2009; SILVA FILHO, 2007, ANDRADE e ZERBINI, 2019; OLIVEIRA, OESTERREICH e ALMEIDA, 2018; NASCIMENTO e ESPER, 2021).

Como observado na tabela 5, dificuldade em conciliar trabalho e estudo não foi um problema apontado pelos respondentes como motivo para a evasão, mas cabe destacar que, segundo Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), administrar o tempo para dedicar aos estudos, sensação de que o conhecimento adquirido do curso não é suficiente para o nível universitário,

falta de assistência do tutor e problemas de saúde ou com familiares, são fatores que estão diretamente relacionados à evasão.

Assim, é possível destacar também que a dificuldade financeira foi um dos principais motivos apontados para a evasão, sendo: 59% para o curso de Administração, 50% para o curso de Gestão Comercial, 72% para o curso de Gestão Pública, 64% para o curso de Marketing, 52% para o curso de Processos Gerenciais e 64% para o curso de Recursos Humanos. Problemas de saúde também foram apontados por alguns estudantes com motivadores da evasão. Esses dados relevam a realidade de grande parte da população brasileira que ainda enfrenta dificuldades para a conclusão do ensino superior; que são a falta de recursos financeiros para pagamento de mensalidade e também para a manutenção de despesas do curso. Fatores de ordem pessoal que acontecem com o discente e também com familiares também foram apontados como explicativos da evasão.

Nesse contexto, é crucial que a instituição adote mecanismos de concessão de incentivos e estímulos para que esse estudante conclua a graduação e não desista por motivos que podem ser combatidos; assim, concessão de bolsas, estruturação de salas de apoio psicossocial, formação de parcerias com órgãos públicos e privados, renegociação de dívidas e concessão de descontos podem ser algumas estratégias que estimulam o discente nessa jornada.

Tabela 7 – Análise da modalidade/metodologia

|                            |  |            |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |           |             |           |             |           |             |           |             |
|----------------------------|--|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| MODALIDADE/<br>METODOLOGIA | Falta/Dificuldade de interação presencial com colegas e professores                  | 14         | 8%          |          | 0%          | 6         | 8%          | 5         | 10%         | 2         | 13%         | 1        | 14%         | 1         | 3%          | 5         | 11%         | 5         | 14%         |           | 0%          |
|                            | Dificuldade em manter a rotina de estudos/acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem | 36         | 21%         | 2        | 29%         | 21        | 28%         | 14        | 28%         | 5         | 33%         | 2        | 29%         | 6         | 20%         | 12        | 27%         | 9         | 24%         | 2         | 18%         |
|                            | Falta de autonomia de estudo   | 6          | 4%          | 1        | 14%         | 3         | 4%          | 3         | 6%          |           | 0%          | 2        | 29%         | 1         | 3%          | 4         | 9%          | 1         | 3%          |           | 0%          |
|                            | Prefiro estudar presencialmente  | 26         | 15%         | 2        | 29%         | 16        | 21%         | 9         | 18%         | 2         | 13%         | 1        | 14%         | 4         | 13%         | 4         | 9%          | 6         | 16%         | 2         | 18%         |
|                            | Não tive problemas em relação à modalidade/metodologia                               | 87         | 51%         | 2        | 29%         | 30        | 39%         | 19        | 38%         | 6         | 40%         | 1        | 14%         | 18        | 60%         | 20        | 44%         | 16        | 43%         | 7         | 64%         |
| <b>TOTAL</b>               |  | <b>169</b> | <b>100%</b> | <b>7</b> | <b>100%</b> | <b>76</b> | <b>100%</b> | <b>50</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>7</b> | <b>100%</b> | <b>30</b> | <b>100%</b> | <b>45</b> | <b>100%</b> | <b>37</b> | <b>100%</b> | <b>11</b> | <b>100%</b> |

Fonte: Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A educação a distância tem se mostrado uma metodologia inovadora nos processos de ensino-aprendizagem especialmente em uma país de dimensões continentais como o Brasil. Ela representa um modelo inovador que utiliza tecnologias para facilitar o aprendizado sem as limitações de tempo/lugar, como evidenciados na modalidade de educação presencial, organizando-se segundo metodologia, gestão e sistemas de avaliação com características próprias (MAIA; MEIRELLES, 2002).

Portanto, é possível verificar na figura acima que a maioria dos respondentes afirmaram não ter tido problemas em relação à modalidade/metodologia utilizada pela instituição analisada; mas vale salientar que, em relação a manter uma rotina de estudos e ter acesso ao AVA (21% dos alunos evadidos do curso de Administração, 28% de Gestão Comercial, 33% de Gestão da Qualidade, 20% de Gestão Pública, 27% de Marketing e 24% de Processos Gerenciais) tiveram problemas com esse quesito.

Esses resultados corroboram com os achados de Tamariz e Souza (2015) ao identificarem que as formas tradicionais de ensino aplicadas no ensino presencial também são fatores estimulantes para a evasão em EaD, recomendando que os conteúdos mediados pelas disciplinas presenciais devam ganhar novos formatos midiáticos e interativos para o EaD a partir da intervenção de equipes de profissionais que atuam na área de design instrucional.

É importante destacar que, para Pacheco (2007), muitos fatores que contribuem para evasão advêm de uma carência oriunda de um modelo mental da modalidade presencial, ou seja, fatores como a falta de contato direto com professores, colegas e tutores trazem dificuldades aos alunos, levando-os a abandonar o curso. Assim, “existem três zonas de tensões que foram caracterizadas por situações que apresentam rebatimentos no desenvolvimento dos programas de EaD: a autonomia do aluno, as posições de aprendiz e ensinante e a aliança do aluno com o curso.” (SARAIVA *et. al.*, 2006, p. 1).

Tabela 8 – Análise do aspecto profissional

|                      |   |            |             |          |             |           |             |           |             |           |             |          |             |           |             |           |             |           |             |           |             |
|----------------------|---|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| ASPECTO PROFISSIONAL | Dificuldade de conciliar horário de trabalho, estudo online e encontros presenciais | 43         | 26%         | 3        | 50%         | 20        | 29%         | 16        | 35%         | 7         | 47%         | 2        | 33%         | 4         | 14%         | 6         | 16%         | 8         | 26%         | 3         | 30%         |
|                      | Mudei para o mesmo curso, mas na modalidade presencial da mesma Instituição         | 2          | 1%          |          | 0%          | 3         | 4%          |           | 0%          |           | 0%          | 2        | 33%         |           | 0%          |           | 0%          |           | 0%          |           | 0%          |
|                      | Canchei/tranquei mas penso em voltar no futuro                                      | 95         | 58%         | 2        | 33%         | 35        | 50%         | 26        | 57%         | 4         | 27%         | 1        | 17%         | 22        | 79%         | 25        | 68%         | 16        | 52%         | 6         | 60%         |
|                      | Mudei de Instituição de Ensino  | 13         | 8%          | 1        | 17%         | 9         | 13%         | 2         | 4%          | 3         | 20%         |          | 0%          | 1         | 4%          | 4         | 11%         | 3         | 10%         | 1         | 10%         |
|                      | Desisti de investir no Ensino Superior  | 12         | 7%          |          | 0%          | 3         | 4%          | 2         | 4%          | 1         | 7%          | 1        | 17%         | 1         | 4%          | 2         | 5%          | 4         | 13%         |           | 0%          |
| <b>TOTAL</b>         |   | <b>165</b> | <b>100%</b> | <b>6</b> | <b>100%</b> | <b>70</b> | <b>100%</b> | <b>46</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>6</b> | <b>100%</b> | <b>28</b> | <b>100%</b> | <b>37</b> | <b>100%</b> | <b>31</b> | <b>100%</b> | <b>10</b> | <b>100%</b> |

Fonte: Fonte: dados da pesquisa, 2022.

É notório que o ensino remoto destoa em muitos aspectos das modalidades tradicionais de ensino e que insere o aluno em um panorama de protagonista de suas próprias conquistas



acadêmicas, mas é importante destacar que esse ambiente “novo” deve ser prazeroso e também deve permitir uma aprendizagem plena e satisfatória, ou seja, um estímulo para a sua permanência e conclusão do curso. Para Oliveira, Cavalcante e Gonçalves (2012), alguns alunos não apresentavam clareza sobre a educação a distância, interpretando-a como uma forma de estudo fácil e sem necessidade de muito tempo, e por isso acabam não conseguindo evoluir e permanecer no curso.

Portanto, é possível observar na tabela 7 que a maioria dos respondentes afirmou que cancelou/trancou o curso, mas que pensa em voltar no futuro. Foi identificado também que 50% dos discentes do curso de Ciências Contábeis e 47% dos discentes do curso de Gestão da Qualidade apontaram dificuldade em conciliar o horário de trabalho com os estudos e encontros presenciais. Segundo Cunha (2015), muitos estudantes de Ciências Contábeis e Administração precisam trabalhar para a sua própria manutenção; assim, manter um desempenho satisfatório tanto na escola como no emprego e conciliar horários conflitantes pode ser algo muito exigente e aumenta o risco de repetição de módulos, perdendo a motivação e, eventualmente, levando à evasão. Fato confirmado por Almeida, Meneses e Zerbini (2013) ao alertarem que o excesso de trabalho foi um dos principais fatores da não conclusão do curso na modalidade EaD, pois muitos alunos tinham que exercer atividades extras para complementar a renda e, como consequência, não conseguiam conciliar estudos, trabalho e família.

Outro fator que parece contribuir significativamente para a evasão em cursos a distância é a falta de tempo, que aliada a outros elementos, condicionam o aluno a repensar suas prioridades profissionais; levando-o muitas vezes ao abandono do curso, inclusive em etapas finais (NEVES, 2006; ZAMMINGER, 2006; ALMEIDA, 2013; COMARELLA, 2009).

Como pôde ser observado, a desistência é um fenômeno de múltiplas facetas e não é pontual, ou seja, ocorre em processos que apresentam indícios antes mesmo da entrada do aluno no curso, sendo a evasão seu ápice (HEIJMANS; FINI; LÜSCHER, 2013; DORE; LÜSCHER, 2011). Assim, as variáveis ligadas à evasão são resultantes de causas internas e externas. Para combater esse fenômeno, as estratégias, no período pré-universitário, são direcionadas às causas externas à universidade, enquanto, no período universitário, as estratégias são direcionadas às causas internas (TINTO, 1975/93; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010). As causas internas podem estar relacionadas com a infraestrutura, corpo docente, assistência socioeducacional, etc. As causas externas são principalmente falha na tomada de decisão em relação ao curso, deficiências escolares da educação de base, razões socioeconômicas, distância entre domicílio e universidade, problemas pessoais, etc. (TINTO, 1975/93; BUENO, 1993;

SILVA FILHO, 2007; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; CUNHA, NASCIMENTO; DURSO, 2016).

Problemas com infraestrutura, qualificação da equipe técnica de funcionários e de professores, insatisfação com o tutor e assessores, problemas com a plataforma, dificuldades de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, falta de encontros presenciais, conteúdo do curso que não atende às expectativas dos alunos e a falta de apoio acadêmica e administrativo também surgem como fatores estimulantes à evasão. Nesse contexto, é necessário a atuação de uma equipe com conhecimento nos processos de um curso de EaD. Assim, essa equipe deve auxiliar o professor desde a produção do material até o uso do ambiente virtual e na preparação das atividades avaliativas. Para tanto, faz-se necessário uma gestão mais ativa de atividades presenciais e utilização e recursos que permitam atividades em grupo entre os estudantes, para que os mesmos não se sintam sozinhos e desmotivados (PACHECO, NAKAYMA e RISSI, 2015).

## **5.2 Análise da estatística fatorial**

O ensino EaD é transversal e atemporal, ele apresenta peculiaridades que transpõe o universo palpável e adentra no imaginário realizável dos indivíduos. Quem já imaginou, por exemplo, ter uma formação total ou parcial utilizando apenas mídias digitais como meio de aprendizado; isso era impensável anos atrás. Assim, a proeminência de cátedra das universidades na formação e transmissão do conhecimento passa a ser remoldada por essas novas estruturas criadas pelo ensino EaD: professores ensinando *on line*, alunos conversando síncrona a assincronamente, etc.

Dados do Censo da Educação Superior 2018 revelam que o número de matrículas na modalidade a distância dos cursos superiores continua em crescimento no Brasil e já alcança mais de 2 milhões, o que representa 24,3% do total de pessoas registradas na graduação. As inscrições aumentaram 182,5% entre 2008 e 2018, maior parte das matrículas EaD (91,6%) é da rede privada. Entre 2017 e 2018, esta modalidade teve variação positiva de 27,9%, ao contrário dos cursos presenciais que tiveram variação negativa de -3,7%. Em dez anos, a variação foi de 10,6% para os cursos presenciais e de 196,6% nos cursos a distância.

Uma sinopse estatística do Censo da Educação Superior, realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, mostrou que em todo o país, os cursos de graduação presencial e a distância reúnem 6,3 milhões

de estudantes, matriculados em 29.507 cursos, distribuídos entre 2.377 instituições de ensino superior públicas e particulares.

A seguir são apontados os principais resultados da pesquisa feitos por meio do tratamento dos dados categóricos coletados através da estatística descritiva e da análise fatorial exploratória. Esse procedimento foi utilizado seguindo a redução de dimensão com um ajuste feito à escala ideal no SPSS.

Quadro 5 – Estatística descritiva

| ESTRUTURA  | QUESTIONAMENTOS   | MAIOR           | MENOR | MÉDIA | MEDIANA |
|--|---|-----------------|-------|-------|---------|
|  | Dificuldade de acesso à Internet  | 4               | 1     | 2,00  | 1,5     |
|  | Falta/dificuldade de acesso à dispositivos para estudo (computador/tablet/celular)                        | 12              | 1     | 3,88  | 2,5     |
|  | Falta de acessibilidade na infraestrutura do Polo de Ensino Presencial (portadores de deficiência física) | 2               | 1     | 1,50  | 1,5     |
|  | Dificuldade de acesso aos conteúdos/materiais didáticos no ambiente virtual                               | 26              | 2     | 9,40  | 6       |
|  | Não tive problemas de infraestrutura  | 97              | 1     | 22,56 | 19      |
|  | ACADÊMICO/ADMINISTRATIVO  | QUESTIONAMENTOS | MAIOR | MENOR | MÉDIA   |
| Atendimento prestado pela equipe da Central de Relacionamento com os Alunos (CRA)                              |   | 31              | 1     | 9,00  | 5       |
| Atendimento prestado pela equipe do Polo de Apoio Presencial   |   | 9               | 2     | 4,67  | 4       |
| Atendimento prestado para resolução de problemas acadêmicos/administrativos (Secretaria Acadêmica, Financeiro) |   | 38              | 1     | 10,40 | 6       |
| Não tive problemas em relação ao atendimento   |   | 86              | 3     | 23,10 | 21      |
| TUTORES/ASSESSORES   | QUESTIONAMENTOS   | MAIOR           | MENOR | MÉDIA | MEDIANA |
|  | Tive pouca ou nenhuma interação com o tutor   | 47              | 1     | 13,40 | 8,5     |
|  | As comunicações e orientações não eram claras   | 21              | 1     | 6,33  | 4       |
|  | Falta de retorno das dúvidas enviadas pelos alunos  | 19              | 1     | 7,14  | 4       |
|  | Falta de avaliação/feedback das atividades enviadas pelos alunos  | 11              | 1     | 4,14  | 3       |
|  | Falta de apoio motivacional por parte dos tutores   | 23              | 1     | 5,56  | 3       |

|                                 |  |              |              |              |                |
|---------------------------------|--|--------------|--------------|--------------|----------------|
|                                 | Não tive problemas em relação ao atendimento dos tutores/assessores                    | 3            | 1            | 1,80         | 2              |
| <b>PEDAGÓGICO</b>               | <b>QUESTIONAMENTOS</b>   | <b>MAIOR</b> | <b>MENOR</b> | <b>MÉDIA</b> | <b>MEDIANA</b> |
|                                 | Falta de planejamento para acompanhar os estudos                                       | 25           | 1            | 6,50         | 4              |
|                                 | Falta de orientação sobre a metodologia  | 24           | 1            | 6,90         | 3              |
|                                 | Conteúdos e atividades fáceis demais   | 1            | 1            | 1,00         | 1              |
|                                 | Conteúdos e atividades mais difíceis que o esperado                                    | 13           | 1            | 5,00         | 3              |
|                                 | O curso não correspondeu às minhas expectativas  | 21           | 1            | 5,90         | 3,5            |
|                                 | Não tive problemas em relação aos aspectos pedagógicos do curso                        | 80           | 2            | 20,40        | 17,5           |
| <b>TEMPO PESSOAL/PARTICULAR</b> | <b>QUESTIONAMENTOS</b>   | <b>MAIOR</b> | <b>MENOR</b> | <b>MÉDIA</b> | <b>MEDIANA</b> |
|                                 | Problemas de Saúde   | 36           | 1            | 11,11        | 7              |
|                                 | Problemas Familiares   | 3            | 1            | 1,57         | 1              |
|                                 | Dificuldade Financeira   | 95           | 1            | 23,20        | 19,5           |
|                                 | Dificuldade em disponibilizar tempo para estudo (conciliar trabalho/outras atividades) | 14           | 1            | 4,50         | 2,5            |
|                                 | Não tive problemas de ordem pessoal/particular   | 13           | 1            | 3,20         | 2              |
| <b>MODALIDADE/METODOLOGIA</b>   | <b>QUESTIONAMENTOS</b>   | <b>MAIOR</b> | <b>MENOR</b> | <b>MÉDIA</b> | <b>MEDIANA</b> |
|                                 | Falta/Dificuldade de interação presencial com colegas e professores                    | 14           | 1            | 4,88         | 5              |
|                                 | Dificuldade em manter a rotina de estudos/acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem   | 36           | 2            | 10,90        | 7,5            |
|                                 | Falta de autonomia de estudo   | 6            | 1            | 2,63         | 2,5            |
|                                 | Prefiro estudar presencialmente  | 26           | 1            | 7,20         | 4              |
|                                 | Não tive problemas em relação à modalidade/metodologia                                 | 87           | 1            | 20,60        | 17             |
| <b>ASPECTO PROFISSIONAL</b>     | <b>QUESTIONAMENTOS</b>   | <b>MAIOR</b> | <b>MENOR</b> | <b>MÉDIA</b> | <b>MEDIANA</b> |
|                                 | Dificuldade de conciliar horário de trabalho, estudo online e encontros presenciais    | 43           | 2            | 11,20        | 6,5            |
|                                 | Mudei para o mesmo curso, mas na modalidade presencial da mesma Instituição            | 3            | 2            | 2,33         | 2              |
|                                 | Cancelei/tranquei mas penso em voltar no futuro  | 95           | 1            | 23,20        | 19             |
|                                 | Mudei de Instituição de Ensino   | 13           | 1            | 4,11         | 3              |
|                                 | Desisti de investir no Ensino Superior   | 12           | 1            | 3,25         | 2              |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A estatística acima proporciona uma visão geral de como o conjunto de dados se distribui levando em consideração as cinco grandes dimensões levantadas da pesquisa: estrutura, acadêmico/administrativo, tutoria, pedagógico, questões pessoais, metodologia e aspecto profissional. Sendo que muitos relataram não ter havido problemas com a estrutura nem com o atendimento prestado aos mesmos, mas que questões como falta de apoio motivacional e pouca ou nenhuma orientação sobre a metodologia acabaram influenciando na decisão de desistir. O fator financeiro atrelado a uma dificuldade em conciliar vida profissional e acadêmica também surge como um elemento preponderante na decisão de não continuar no curso. Nesse contexto, Palloff e Pratt (2002, p. 31) alertam que os alunos que fazem cursos on-line pela primeira vez, em geral, não têm ideia de quais sejam e como são mensuradas as demandas de um programa de ensino a distância. Por isso, “é importante deixar claro o que se espera deles e oferecer diretrizes sobre quanto tempo devem se dedicar em cada aula, durante a semana”.

Tabela 9 – Histórico de interações

| Variância contabilizada para   |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|
| Número de interação  | Total    | Aumentar | Perda    |
| 100 <sup>a</sup>   | 7,722723 | ,000046  | 3,277277 |
| a. O processo de interação foi interrompido porque o número máximo de interações foi atingido. |          |          |          |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na figura acima é possível especificar o número máximo de interações que a regressão pode percorrer em seus cálculos. Também é possível selecionar um valor de critério de convergência, nesse caso a regressão interrompe a iteração se a diferença no ajuste total entre as últimas duas iterações for menor que o valor de convergência ou se o número máximo de iterações for atingido. Portanto, para essa análise o número de casos válidos e utilizados foi de 36 com um número máximo de 100 com uma variância de 7,27.

Tabela 10 – Sumarização do modelo

| Variância contabilizada para                                    |                   |                   |         |                |
|---|-------------------|-------------------|---------|----------------|
| Dimensão  | Alfa de Crombach  | Total (autovalor) | Inércia | % de variância |
| 1   | ,966              | 8,200             | ,745    | 74,544         |
| 2   | ,948              | 7,246             | ,659    | 65,870         |
| Total   |                   | 15,445            | 1,404   |                |
| Média   | ,958 <sup>a</sup> | 7,723             | ,702    | 70,207         |
| a. A Média de Alfa de Crombach tem como base o autovalor médio. |                   |                   |         |                |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Para o cálculo do Alfa de Cronbach utilizou-se o critério de respostas escalonadas seguindo a escala de Likert (**1-discordo totalmente, 2- apenas discordo; 3- apenas concordo e 4-concordo totalmente**). Esse coeficiente revela a confiabilidade das respostas de um questionário e quanto mais próximo de 1 melhor serão os resultados. Assim, o resultado para a dimensão 1 foi igual a 0,966 e para a dimensão 2 foi de 0,948 revelando que os resultados obtidos na pesquisa sobre a evasão são confiáveis.

Tabela 11 – Correlações das variáveis

| DIMENSÃO 1    |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |               |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|
|               | AD<br>M   | CC        | LG        | GC        | GQ        | GF        | GP        | MK        | PG        | RH        | PERGUNT<br>AS |
| ADM           | 1,00<br>0 | ,984      | ,981      | ,309      | ,235      | ,691      | ,978      | ,977      | ,977      | ,981      | ,530          |
| CC            | ,984      | 1,00<br>0 | ,989      | ,390      | ,301      | ,672      | ,974      | ,970      | ,978      | ,973      | ,619          |
| LG            | ,981      | ,989      | 1,00<br>0 | ,352      | ,290      | ,708      | ,975      | ,974      | ,976      | ,976      | ,628          |
| GC            | ,309      | ,390      | ,352      | 1,00<br>0 | ,818      | ,435      | ,375      | ,371      | ,434      | ,348      | ,668          |
| GQ            | ,235      | ,301      | ,290      | ,818      | 1,00<br>0 | ,331      | ,302      | ,315      | ,333      | ,265      | ,552          |
| GF            | ,691      | ,672      | ,708      | ,435      | ,331      | 1,00<br>0 | ,721      | ,730      | ,742      | ,728      | ,519          |
| GP            | ,978      | ,974      | ,975      | ,375      | ,302      | ,721      | 1,00<br>0 | ,987      | ,985      | ,986      | ,617          |
| MK            | ,977      | ,970      | ,974      | ,371      | ,315      | ,730      | ,987      | 1,00<br>0 | ,980      | ,987      | ,608          |
| PG            | ,977      | ,978      | ,976      | ,434      | ,333      | ,742      | ,985      | ,980      | 1,00<br>0 | ,980      | ,615          |
| RH            | ,981      | ,973      | ,976      | ,348      | ,265      | ,728      | ,986      | ,987      | ,980      | 1,00<br>0 | ,591          |
| Pergunt<br>as | ,530      | ,619      | ,628      | ,668      | ,552      | ,519      | ,617      | ,608      | ,615      | ,591      | 1,000         |
| Dimens<br>ão  | 1         | 2         | 3         | 4         | 5         | 6         | 7         | 8         | 9         | 10        | 11            |
| Autoval<br>or | 8,20<br>0 | 1,72<br>8 | ,440      | ,372      | ,167      | ,043      | ,017      | ,011      | ,010      | ,007      | ,005          |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na tabela 8, é possível observar as correlações existentes entre os 10 cursos da área de gestão utilizados na pesquisa. Portanto, todos os dados apresentam algum grau de correlação entre os elementos analisados; com destaque para a forte correlação (acima de 90%) entre os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Logística, Gestão Pública, Marketing, Processos gerenciais e Recursos Humanos. Outras correlações podem ser observadas positivamente, mas sem o grau elevado observado nos cursos comentados anteriormente. Isso nos leva a inferir que os motivos que levam os alunos a se evadirem desses cursos são praticamente os mesmos; nesse contexto, cabe à instituição investigada adotar medidas mais incisivas de identificação desses fatores e de adoção urgente de meios para a redução do abandono desses cursos.

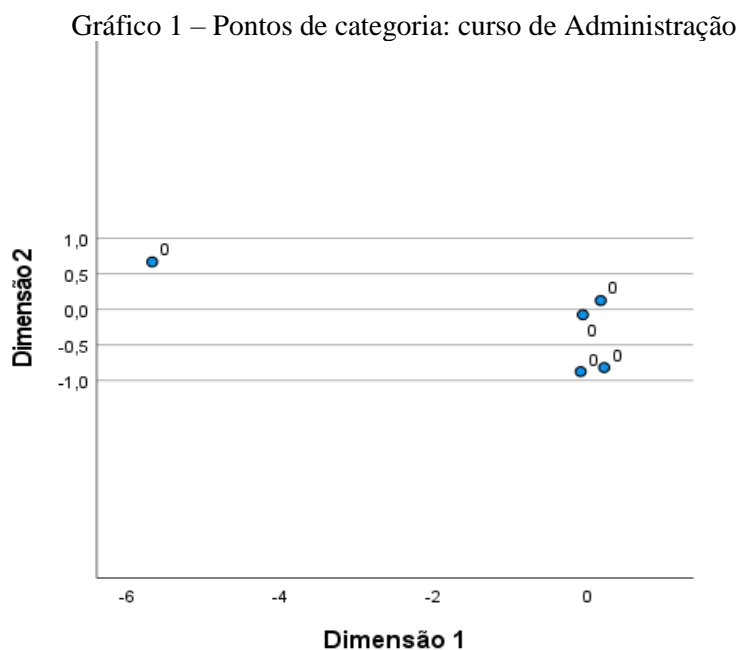
Tabela 12 – Medidor de discriminação

| DIMENSÃO       |        |        |        |
|----------------|--------|--------|--------|
|                | 1      | 2      | Média  |
| ADM            | ,922   | ,123   | ,523   |
| CC             | ,948   | ,276   | ,612   |
| LG             | ,951   | ,367   | ,659   |
| GM             | ,260   | ,941   | ,601   |
| GQ             | ,180   | ,769   | ,475   |
| GF             | ,604   | ,300   | ,452   |
| GP             | ,959   | ,878   | ,918   |
| MK             | ,958   | ,919   | ,938   |
| PG             | ,971   | ,909   | ,940   |
| RH             | ,948   | ,852   | ,900   |
| PERGUNTAS      | ,498   | ,911   | ,705   |
| Total Ativo    | 8,200  | 7,246  | 7,723  |
| % de variância | 74,544 | 65,870 | 70,207 |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A análise discriminante constrói um modelo preditivo para associação ao grupo. Esse modelo é composto de um ou um conjunto de funções discriminantes com base nas combinações lineares das variáveis preditoras que formam a melhor discriminação entre os grupos (SPSS, 2012). Assim, é possível observar na figura acima a formação de duas dimensões; sendo a primeira dimensão formada pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Logística, Gestão Financeira, Gestão Pública, Marketing, Processos Gerenciais e Recursos

Humanos. A dimensão dois é formada pelos cursos: Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão Pública, Marketing, Processos Gerenciais e Recursos Humanos.



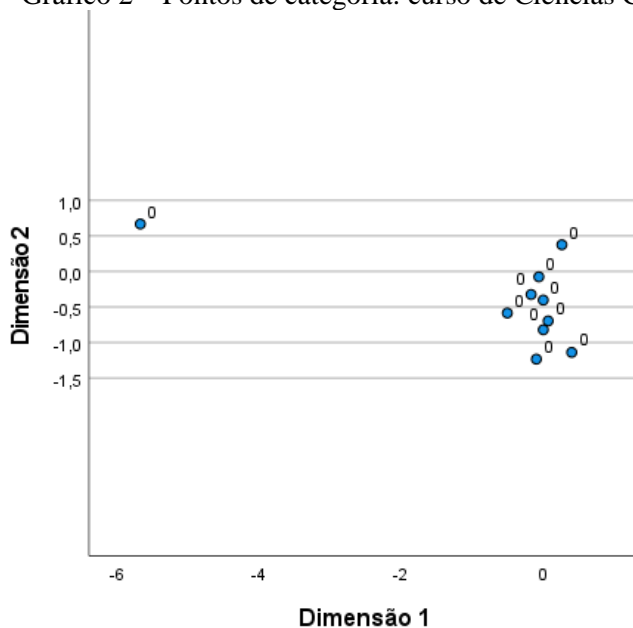
Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O curso de bacharelado em Administração na modalidade é um dos cursos mais procurados tanto na modalidade presencial quanto a distância; ele representa uma boa oportunidade de inserção no mercado e se adapta muito bem a uma variedade considerável de pessoas, especialmente aquelas que já concluíram outra graduação ou já se encontram atuando no mercado. Todavia essa boa aceitabilidade do curso, que se observa no crescente número de matrículas, também vem acompanhada de altos índices de evasão: os maiores dentre os cursos analisados.

Em um estudo realizado por Noronha, Carvalho e Santos (2001) somente 50% dos estudantes admitidos no curso de Administração de Empresas da Escola de Economia, Administração de Empresas e Contabilidade da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, entre 1992 e 1995, se formaram, e que 12,5% dos estudantes matriculados em 1992 ainda estavam matriculados em fevereiro de 2000, enquanto 35% haviam abandonado. Assim, além das altas taxas de evasão, as IES brasileiras enfrentam também problemas de atraso na conclusão dos cursos (CUNHA . 2015).



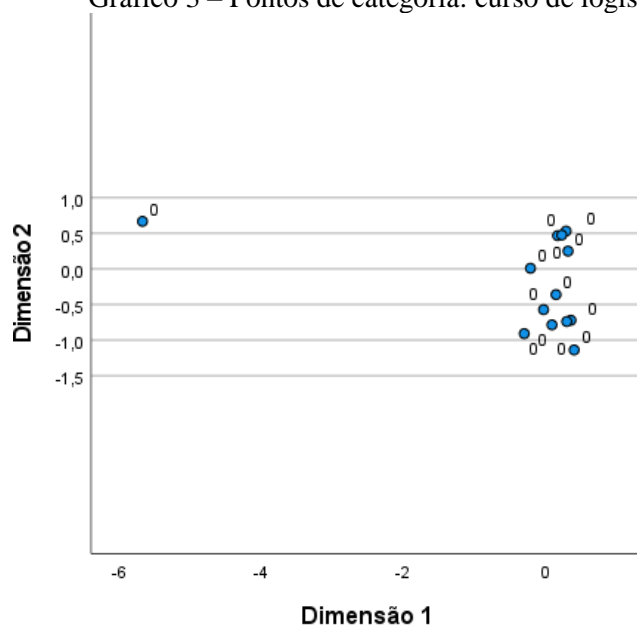
Gráfico 2 – Pontos de categoria: curso de Ciências Contábeis



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O curso de bacharelado em Ciências Contábeis que tradicionalmente sempre foi ofertado na modalidade presencial, passou a ser bastante demandado na modalidade a distância e muitas instituições passaram a ofertar esse curso, que, como os demais cursos da área de gestão, é facilmente estruturado e se molda bem às metodologias atuais de ensino remoto. Assim, ele carrega praticamente os mesmos elementos que motivam a desistência dos estudantes quando comparado aos demais cursos de gestão, tornando-se crucial diagnosticar os meandros didáticos e pedagógicos que marcam esse curso para melhor desenvolver estratégias de aumento de matrícula e diminuição do índice de evasão.

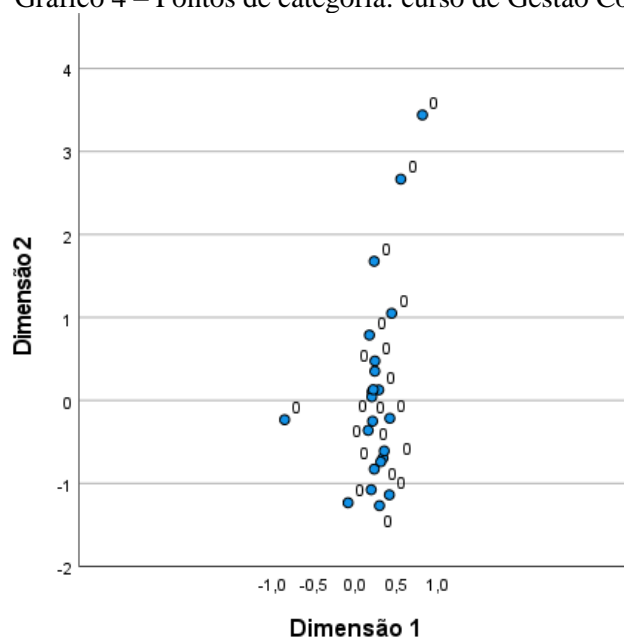
Gráfico 3 – Pontos de categoria: curso de logística



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O curso de logística representa uma nova necessidade da economia globalizada, ele permite uma graduação rápida e com boa chance de conversão em cargos que podem ofertar bons salários e boas oportunidades de mercado, especialmente pelos novos desafios tecnológicos impostos pela pandemia da Covid-19. Basicamente esse curso de curta duração (18 meses) forma um profissional habilitado para atuar em atividades de transporte, armazenamento e distribuição de produtos e mercadorias. Assim, mesmo sendo um curso mais prático ele apresenta também índices preocupantes de evasão o que requer que a instituição analisada tenha uma boa estrutura de apoio e faça avaliação contínua das reais necessidades do mercado, uma vez que, os meios tecnológicos que permitem a realização das atividades em EaD mudam como muita rapidez, havendo, portanto, necessidade contínua de novas adaptações e de treinamento de gestores e profissionais de diferentes áreas.

Gráfico 4 – Pontos de categoria: curso de Gestão Comercial

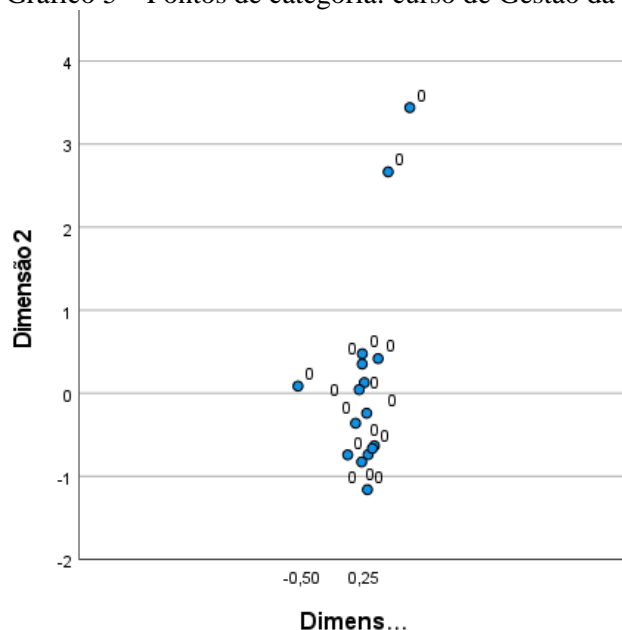


Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Assim como o curso de logística, o curso de Gestão Comercial também apresenta a peculiaridade de ser um curso relativamente novo e de curta duração que já traz em sua formulação disciplinas voltadas às necessidades atuais do mercado. Ele lida com as principais atividades econômicas que acontecem dentro de uma empresa, especialmente atividades voltadas ao planejando, organização e controle que tenham por fim o aumento da produtividade e também a rentabilidade do negócio.

No entanto, os principais relatos que motivaram a evasão nesse curso estão atrelados principalmente à dificuldade de adaptação às novas tecnologias, fazendo-se necessário que a IES analisada adote três procedimentos para diminuir a evasão: **inovação**, pois sabe-se que os meios tecnológicos mudam com muita rapidez e há a necessidade de adaptação contínua dos atores que atuam em EaD; **flexibilidade**, pois a adaptabilidade do aluno às exigências do curso deve ser pensada de forma a permitir o aprendizado progressivo e moldado às suas necessidades; **agilidade**, pois o público que procura esse tipo de ensino, em geral, quer concluir e obter o diploma e um tempo mais ágil.

Gráfico 5 – Pontos de categoria: curso de Gestão da Qualidade

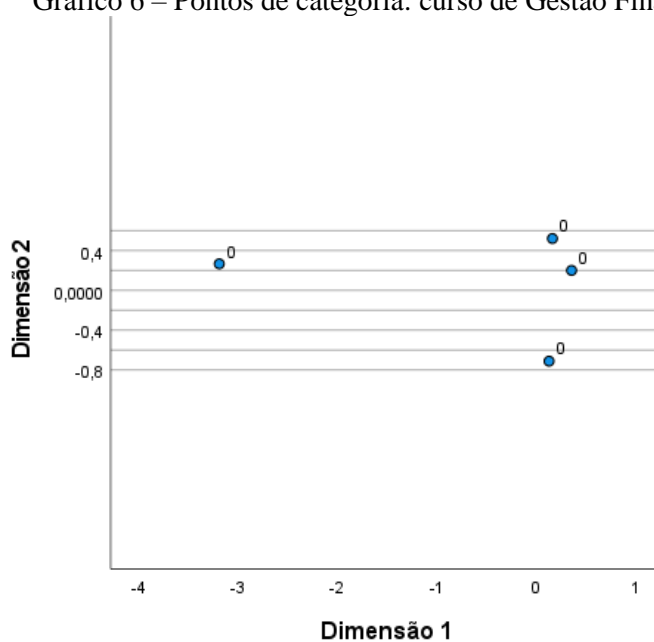


Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Dentro do contexto organizacional, há uma preocupação contínua com a qualidade do produto/serviço que é colocado à disposição do cidadão. Assim, o curso de Gestão da Qualidade, que também é um curso de formação rápida, visa formar um profissional apto a supervisionar atividades, tarefas e processos (entradas) utilizados na criação de um produto ou serviço (saídas) para que possam ser mantidos em um padrão alto e consistente.

Alguns alunos desse curso relataram que abandonaram o mesmo em decorrência do excesso de flexibilidade das atividades, mas é importante destacar que essa flexibilidade de estudos não deve ser confundida com falta de limites na execução das atividades, pois o aluno deve ser protagonista da sua evolução formativa durante o curso.

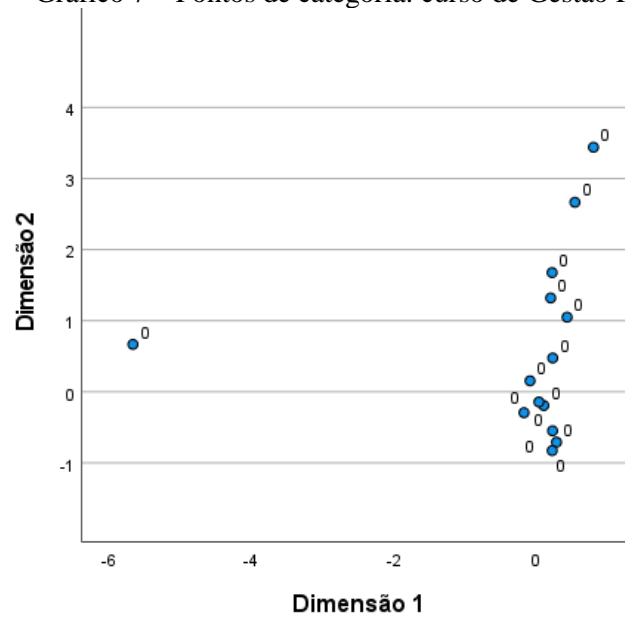
Gráfico 6 – Pontos de categoria: curso de Gestão Financeira



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

As finanças representam um dos principais gargalos de qualquer organização; nesse contexto, o curso de Gestão Financeira tem apresentado uma boa demanda especialmente diante das instabilidades econômicas que o mundo vem apresentando nos últimos anos. Assim, o profissional egresso desse curso torna-se responsável por controlar os gastos da organização, acompanhar o fluxo de caixa, investigar os melhores investimentos e buscar novas estratégias financeiras. No entanto, apesar de bem aceito no mercado, os principais relatos dos evadidos desse curso estão correlacionados com a falta de tempo, problemas financeiros e adaptação à modalidade EaD. Fato corroborado pelos dados do Censo EaD (2020), ao apontar como grandes fatores responsáveis pela evasão nos cursos totalmente a distância: a falta de tempo, com uma média de grau de concordância de 2,72, questões financeiras com 2,55 e falta de adaptação à modalidade com 2,58.

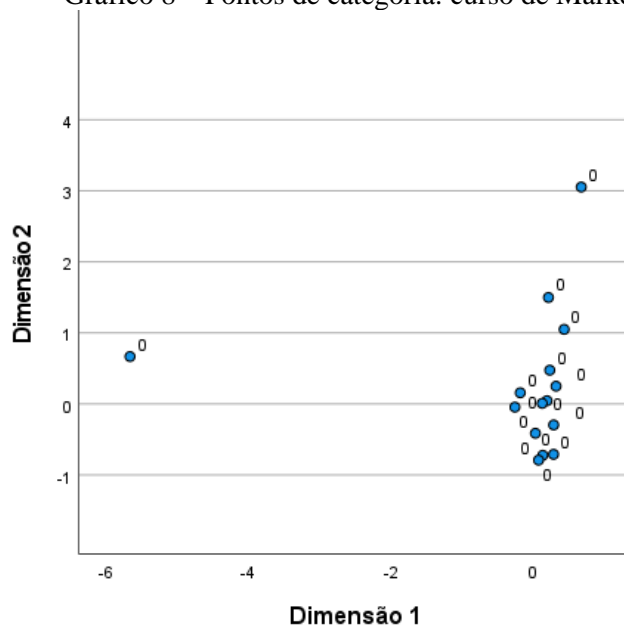
Gráfico 7 – Pontos de categoria: curso de Gestão Pública



As instituições públicas vêm passando por grandes transformações ao longo dos anos e a sociedade tem exigido cada vez mais uma gestão responsável e maior excelência nos serviços que são prestados à população. Desse modo, o gestor público deve sempre pautar suas ações na eficiência administrativa, no bem comum e na ética/moral administrativa.

Assim como em outros cursos, o curso de Gestão Pública na modalidade EaD busca a formação de profissionais que pretendem aproveitar as oportunidades que o setor público oferece; seja por realização profissional ou por estabilidade financeira. Nesse caso, os principais motivos apontados para a evasão desse curso também estão relacionados à adaptabilidade da modalidade e problemas de ordem pessoal e profissional. Portanto, cabe à instituição pesquisada identificar esse problema e buscar soluções eficientes que permitam ao aluno um melhor conhecimento do funcionamento da modalidade EaD.

Gráfico 8 – Pontos de categoria: curso de Marketing

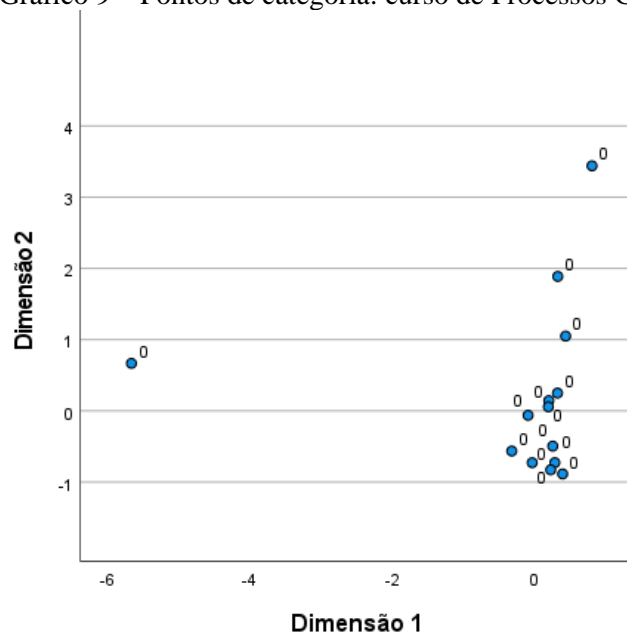


Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Especialmente no Brasil, a educação a distância (EaD) passou por uma súbita e visível expansão nestes últimos anos, com dados estatísticos surpreendentes — como mostram dados do INEP/Censo 2007 (BRASIL, 2007) e com grande avanço do ponto de vista legal e de regulamentação educacional (até 1996, a EaD nunca apareceu na legislação educacional brasileira e hoje tem-se um considerável conjunto de documentos legais).

Assim, dentro desse processo de expansão vários cursos têm ganhado visibilidade, dentre eles o de *Marketing*, que aponta dentro da área gerencial de uma organização como um elemento preponderante e capaz de permitir alinhamento na missão da empresa e melhoria na visão interna e externa sobre os processos que ela efetua. Esse curso de formação rápida tem como um de seus objetivos criar valor e chamar a atenção do cliente, gerando relacionamentos lucrativos para ambas as partes (compradores e vendedores).

Gráfico 9 – Pontos de categoria: curso de Processos Gerenciais

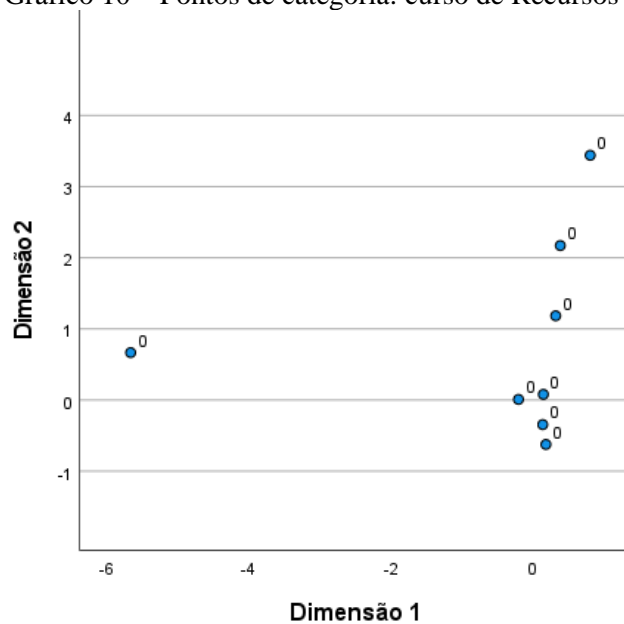


Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Para Lima e Castro (2021), uma das estratégias aplicadas às IES no controle de sua eficiência gerencial, o que inclui ações para minimizar a evasão em cursos a distância, é o uso dos "Fatores Críticos de Sucesso" (FCS), que parte da necessidade de prover informações relevantes aos gestores das organizações de ensino. Assim, instituições em que a coordenação promove a integração acadêmica, o controle da frequência e orientação dos alunos tendem a apresentar menores taxas de evasão, incluindo-se ações para acompanhamento e intervenção em relação às dificuldades de ensino-aprendizagem ao longo do curso (SILVA, MIRANDA, LEAL e PEREIRA, 2018).

Nesse contexto, o tecnólogo em Processos Gerenciais é o responsável por gerir os processos de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos organizacionais de uma empresa visando à maximização desses recursos, a fim de garantir o alcance dos objetivos organizacionais das empresas, como melhor custo-benefício em qualquer setor.

Gráfico 10 – Pontos de categoria: curso de Recursos Humanos



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O elemento humano representa um dos pilares fundamentais de qualquer organização, pois sem a atuação eficiente das pessoas é impossível imaginar que uma organização consiga uma boa eficiência alocativa de seus recursos. Nesse contexto, esse curso prepara o aluno para trabalhar no departamento de Recursos Humanos de organizações públicas e privadas, apoiando nos processos de recrutamento e seleção, ou até mesmo como consultor.

Desta forma, a análise desse conjunto de dados permitiu uma melhor compreensão do funcionamento dos cursos de gestão da IES e dos principais elementos que fazem com que os alunos matriculados nesses cursos desistam de concluir sua graduação. Assim, essas informações passam a ser pertinentes pois lançam luz sob um horizonte de possibilidades possíveis para a resolução de um dos problemas mais críticos do ensino a distância na atualidade: a evasão.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância vem passando por profundas mudanças ao longo dos anos, o processo de inserção desse sistema é contínuo e ao que tudo indica, irreversível. Portanto, como é de se esperar, todo processo que traz mudanças relevantes em antigos paradigmas também traz consigo grandes desafios para os envolvidos.

Segundo o INEP (2019), o ensino EaD está presente em todo o Brasil, nas capitais e nas regiões interioranas, com instituições de todas as regiões do país. Os cursos são oferecidos em todas as áreas de conhecimento, com destaque para as áreas de Ciências Sociais Aplicadas e de Ciências Humanas. Nesse contexto, os cursos de gestão (objeto desse estudo) tiveram um aumento significativo em sua oferta, o que acarretou ao mesmo tempo um número significativo de matrículas e também percentuais consideráveis de evasão.

Segundo Mill e Carmo (2010) existem lacunas na literatura voltada à realidade da educação a distância brasileira com foco na análise da prática da gestão educacional em experiências de educação a distância. Assim, com o auxílio das respostas dadas pelos discentes que se evadiram dos cursos de gestão ad IES analisada, foi possível identificar falhas na estrutura utilizada e a partir daí, compreender melhor os mecanismos que norteiam a oferta desses cursos e suas peculiaridades.

Nesse contexto, as competências do professor para atuar na educação a distância vão-se construindo a partir da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos e envolve complexidade maior para além das aquisições de habilidades técnicas, uma vez que requerem reflexões sobre os objetivos de aprendizagem e sobre o processo de ensinar e aprender (GILBERTO, 2012). Portanto, quando se trata dos saberes repassados na modalidade a distância, as principais hipóteses da evasão parecem se emoldurar em um horizonte de alternativas que se desdobram em problemas, pessoais, profissionais e técnicos que culminam fatalmente em um desinteresse com posterior abandono do curso.

Assim, a análise da trajetória da educação a distância no ensino superior brasileiro mostra que a modalidade está consolidada como um instrumento de inclusão social e de melhoria da qualidade geral da educação. Desta forma, da implantação da educação superior a distância no Brasil está consolidada como de fundamental importância para ampliar o acesso da população brasileira a todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente como recurso para aumentar as taxas de cobertura no ensino superior.

Quanto aos cursos da área de gestão analisados, apesar de surgirem como uma alternativa de acesso fácil ao ensino superior e de serem financeiramente mais acessíveis à estratificação social da maior parte do público brasileiro. São cursos que merecem um olhar mais profundo e de uma metodologia mais programática visando satisfazer às necessidades do público que recorre ao EaD e também do mercado de trabalhos que busca um profissional mais qualificado.

Em síntese, os resultados revelaram que os cursos com o maior número de evadidos foram o de administração de empresas, logística, gestão comercial, marketing e processos gerenciais. Sendo os principais motivos para a evasão: a dificuldade de acesso ao conteúdo, o desconhecimento sobre o funcionamento da modalidade, problemas financeiros e dificuldades diversas de ordem pessoal, profissional e acadêmica que acabaram inviabilizando a continuidade do curso. Mas surpreendentemente muitos relataram que pretendem um dia retomar o curso.

Outrossim, a pesquisa também revelou a dinamicidade que o setor educacional tem desempenhado na economia brasileira, pois enquanto vários segmentos como indústria e construção deixaram de contratar ou estavam em processo de demissão de seus colaboradores durante a pandemia da COVID-19, instituições ligadas ao ensino vinham em uma fase crescente de aumento de matrículas e abertura de novos cursos, o que também pode ser observado na IES analisada.

Nessa perspectiva, torna-se relevante compreendermos que a evasão não é causada por um único problema, pois ela não é fruto apenas da metodologia utilizada, nem só do atendimento que é prestado ao aluno pelo professor e tutor, nem só pela situação financeira, profissional e pessoal que ele passa; pelo contrário, ela é resultado de uma complexidade de questões que ao se concatenarem convencem o aluno de que o melhor a fazer é evadir. Sendo assim, há a necessidade de melhoria da formulação de políticas públicas de acesso ao ensino superior para que a sociedade possa atingir níveis aceitáveis de desenvolvimento social econômico e consiga diminuir as mazelas históricas que ainda permeiam grande parte da população, especialmente a de baixa renda.

Por outro lado, apesar das várias políticas públicas (FIES, PROUNI, PRONATEC) que culminaram com a expansão de programas sociais e do ensino EaD em larga escala, o que se tem observado na realidade brasileira é que um longo percurso ainda tem que se percorrido, pois grande parte da população ainda não tem acesso a uma educação superior de qualidade.

Assim, o processo educativo de longa distância deve ser entendido como uma realidade presente, mas que ao mesmo tempo demanda inúmeras iniciativas de profissionais para seu pleno funcionamento.

Portanto, os resultados podem contribuir para uma melhor gestão do ensino a distância, principalmente ante os grandes desafios que essa modalidade ainda apresenta, especialmente pelas limitações e oportunidades trazidas pelos efeitos da pandemia e pelos altos índices de evasão que essa modalidade ainda apresenta. Assim, os resultados aqui encontrados não podem ser considerados conclusivos, necessitando que investigações mais direcionadas sejam feitas para uma melhor compreensão dos papéis e da real atuação dos diferentes atores que lidam e fazem a educação a distância.

Assim, espera-se que este estudo contribua para a que a IES analisada, especialmente seus coordenadores, gestores, docentes e tutores conheçam os motivos da evasão e formulem estratégias que possam combater e/ou minimizar esse problema seja por meio do acompanhamento aos alunos ou pela oferta do apoio necessário para evitar o abandono, principalmente nos anos iniciais. Ademais, as ações adotadas pelas IES que apresentam resultados positivos em relação à evasão podem servir de exemplo para que outras instituições utilizem procedimentos similares para minimizar esse tipo de evento.

O estudo possui a limitação de ter sido desenvolvido com o olhar para uma única IES e apenas para os cursos de gestão, o que impossibilitou maiores generalizações. Dessa forma, sugere-se que os diversos atores envolvidos nesse processo repensem suas práticas e procurem tratar a oferta de cursos a distância como um bem necessário ao desenvolvimento social do país e não apenas com uma ferramenta de troca capitalista.

Como recomendação para futuras pesquisas, pede-se que sejam realizados ensaios mais abrangentes, inclusive em outras IES privadas e públicas, e que essas informações sejam usadas comparativamente visando melhor o ensino a distância; tentando, portanto, quebrar os diversos estigmas sociais que ainda existem e que só atrapalham a melhoria desse segmento.

## REFERÊNCIAS

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2020.**

Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2019\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf)>  
Acesso em: 21 set. 2021.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em cursos a distância: Análise dos Motivos de desistência.** In: Congresso ABED, 2008. Disponível em:  
<<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738pm.pdf>> Acesso em: 15 out. 2021.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de, MENESES, Pedro Paulo Murce, ZERBINI, Thaís. Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 14, n. 1, São Paulo, 2013.

ANDERSON, D. R. SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística Aplicada a Administração e Economia**, 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

ANDRADE, A. F. A. **Análise da evasão no curso de Administração a distância – Projeto Piloto UAB:** um enfoque sobre a gestão. Brasília/DF, 2010. (Dissertação de Mestrado, UNB – Brasília).

ANDRADE, R. B. N. M.; ZERBINI, T. Distance Learning Degrees: Possibility of Evasion, Styles and Learning Strategies. *Paidéia*, v. 29, e2931, 2019.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

ARETIO, L. G. Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distância. Madri: Ried, 2002.

AZEVEDO, A. B. **Tutoria em EAD para além dos elementos técnicos e pedagógicos.** Palestra apresentada no III Seminário EAD – Ufes – Formação de professores, tutores e coordenadores de polos para UAB. 22 a 24 set. 2008.

AZEVEDO, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Ambientes virtuais de aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português. *Paideia*, Ribeirão Preto, v.22, n.52, pp. 197-206, mai./ago., 2012.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BAMARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Ambientes virtuais de aprendizagem: das estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem. *In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, Anais...Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, pp.1-14.*

BJORK, R.; DUNLOSKY, J. KORNELL, N. Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques and Illusions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, pp. 417-444, set. 2013.

BIAZUS, Cleber Augusto. Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

BITTENCOURT. Ibsen Mateus, MERCADO Luis Paulo Leopoldo. **Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB**. Ensaio: Aval. Pol. Públicas Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Revisão Sistemática da Literatura: as causas da evasão nos cursos de Graduação a Distância. **Revista Educação On Line**. v. 9, n. 3. 2015.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A.C. **Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 132-154, mar. 2020

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Superior a distância. Brasília, 2020. 45 p.  
CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e  
DALFORNO, A.; RODRIGUES, L. S. M. Reconsiderando a Gestão da Educação a Distância a Partir da Análise das Vantagens dos Projetos de Transformação de Negócio por meio de Processos e Digitalização: Foco nos Desafios e Oportunidades no Cenário Brasileiro. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta**, 2018.

BRUNO-FARIA, Maria de F.; FRANCO, Angélica Lopes. Causas da evasão em curso de graduação a distância em Administração em uma universidade pública federal. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 43-56, 2012.

BUENO, BUENO, J. L. O. A Evasão de Alunos. **Paidéia**, v. 25, n. 5, p. 9-16, 1993.

C. LOTT; A.; FREITAS, A. S.; FERREIRA, J. B.; LOTT, Y. Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos. Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**. v. 17, n. 2, p.149-149, 2018.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 123p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

- CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** Florianópolis, 2008. 258 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2008.
- COELHO, M. L. A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet – Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância** (Dissertação de Mestrado): evasão discente / Rafaela Lunardi Comarella; orientadora, Rosângela Schwarz Rodrigues. – Florianópolis, SC: 2009.
- CORNELIO, R. A.; VARCONCELOS, F. C. W.; GOULART, I. B. Educação a distância: Uma análise estatística dos fatores relacionados à evasão e à permanência. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 26-44, Edição Especial. 2016.
- COSTA, F. J. da; BISPO, M. de S.; PEREIRA, R. de C. de F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University, **RAUSP Management Journal**. v. 53. 2018.
- COSTA, R. L. da; SANTOS, J. C. dos, A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 241-256, out./dez. 2017.
- CHAQUIME, L. P. **A prática pedagógica na Educação a Distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, p.230, 2014.
- CUNHA, J. V. A. da; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. de O. Razões e influências para a evasão universitária um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da região Sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v.9, n.2, p. 141 - 161 Maio./Ago. de 2016.
- CUNHA Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**. n. 5, v. 2, 2015.
- DALFORNO, A.; RODRIGUES, L. S. M. **Reconsiderando a Gestão da Educação a Distância a Partir da Análise das Vantagens dos Projetos de Transformação de Negócio por meio de Processos e Digitalização: Foco nos Desafios e Oportunidades no Cenário Brasileiro.** Rev. Bras. Aprendiz. Aberta. N. 32, v. 1, 2018.
- DAUDT, S.I.D.; BEHAR, P.A. A gestão d cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**. Porto Alegre, RS, v. 36, n. 3, p. 412-421, 2013.
- DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG. *In*: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO

CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., 2010, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Fipecafi, 2010.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772- 789, set./dez. 2011.

DUARTE, Z. M. C. Educação a Distância (EaD): estudo dos fatores críticos de sucesso na gestão de cursos da região metropolitana de Belo Horizonte na visão dos tutores (Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2011.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância.** 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, V. da S; ELIA, M. da F. Uma modelagem conceitual para apoiar a identificação das causas da evasão escolar em EAD. *In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 2, 2013, Porto Alegre, Anais..., Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2013.

GAIOSO, Natália Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HORA, D.L. **Gestão democrática na escola.** Campinas: Papirus, 1994.

JOLY, M. C. R. A. *et. al.* Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.1, pp. 23-29. jan./abril., 2015.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In: CASTRO, A. D. de e LITWIN, E. (Org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda média.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.p.

KIRCH, J. L.; HONGYU, K.; SILVA, F. L.; DIAS, C. T. S. Análise Fatorial para Avaliação dos Questionários de Satisfação do Curso de Estatística de uma Instituição Federal. **E&S Engineering and Science**, v.6, n.1, 2017.

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996).** 1998. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

HAIR JR., J. F.; WILLIAM, B.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E. Análise multivariada de dados. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HEIJMANS, R. D.; FINI, R.; LÜSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão...um debate multifacetado. *In*: CUNHA, D. M. (Orgs.). Formação/Profissionalização de Professores e Formação Profissional e Tecnológica: Fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

LIMA, J. G. de; CASTRO, C. C. Fatores críticos de sucesso na evasão de alunos do ensino superior a distância. **EAD em Foco**, v. 11, n.1, e1445, 2021.

MACHADO . Atribuição de causalidade à evasão dos graduandos de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior pública. **Revista Pensar Contábil**, v. 23, n. 81, p. 25-35, 2021.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Educação a Distância: O caso *Open University*. **RAEeletrônica**, v.1, n.1, p. 1-15, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. Ed. 6. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINS, L. B. Aprendizagem em ações educacionais a distância: fatores influenciadores no desempenho acadêmico de universitário, 2012, 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T, Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n.2, pp. 317-328, mai./ago., 2014.

MENDONÇA, A. F. Docência *on-line*: a virtualização do ensino. *In*: Congresso Internacional de Educação a Distância-ABED. Curitiba: ABED. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112719PM.pdf>>. Acesso em 14 de jan. de 2022.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

MILL, D. **Escritos sobre docência virtual: uma visão crítica do teletrabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2010.

MILL, D.; FIDALGO, F. A internet como suporte técnico para coleta de dados para pesquisas científicas. **Vertentes**: revista da UFSJ, São João Del-Rei, n. 29, p. 1-19, 2007.



MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MOREIRA, M. G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 370-378.

MOROSINI, Marília Costa. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2012, Managua, Nicarágua. **Anais...** Managua, Nicarágua: UNAN, 2012. p. 1-10.

MOURAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. Rio de Janeiro: 2002.

MUGNOL, Marcio. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p.335-349, 2009.

NASCIMENTO, A. J. do N. **Uso do processo de avaliação mútua aliado a conceitos de gamificação como suporte ao estudo colaborativo em ambientes de EaD**. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2016.

NASCIMENTO, T. P. C.; ESPER, A. K. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 2, 2009.

NASSAR, S. M. Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2008, Anais... Gramado, 2008.

NEISSE, A. C.; HONGYU, K. Aplicação de componentes principais e análise fatorial a dados criminais de 26 estados dos EUA. *E&S Engineering and Science*, v.6, n.2, 2016.

NORONHA, B. N., CARVALHO, B. M.; SANTOS, F. F. F. Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade *campus* Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados. *Documento de Trabalho*. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, v. 58, n. 4., 2012.

OLIVEIRA, C.V.S.B. de; BEZERRA, D.H.D.; TORRES, G.V. de S. Revisão sistemática da literatura sobre as causas de evasão da Educação a Distância no Brasil. **Revista de Educação a Distância**. v. 8, n.1, 2021.

OLIVEIRA, W. P.; BITTENCOURT, W. J. M. A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, no base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. **Revista Educação Pública**, 2017.

- OLIVEIRA, P. R. de; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. de. School dropout in graduate distance education: evidence from a study in the interior of Brazil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, e165786, 2018.
- OLIVEIRA, A. P. de; CAVALCANTE, I. F.; GONÇALVES, R. da S.. O processo de evasão (ou desistência) no curso de licenciatura em Letras Espanhol ofertado pelo Campus EaD-IFRN: Causas possíveis. In: **Simpósio Intencional de Educação a distância (SIED)**, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2012.
- OLIVEIRA, D. **Planejamento estratégico: conceitos metodologia e prática**. São Paulo Atlas, 2004.
- PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- PACHECO, A. S. V.; NAKAYMA, M.K.; RISSI, M. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração a distância do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. *Revista de Ciência da Administração*, v. 17, n. 41, p. 65-81, 2015.
- PALLOFF, R. M; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Rena M. Palloff e Keith Pratt; trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BRAGA, Mauro Mendes; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.
- PEREIRA, H.; CUNHA, J. V. da; AVELINO, B. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 15:e182882, 2021.
- PEREIRA, D. R. M.; MATTE, A. C. F. **A educação a distância pelo olhar dos professores brasileiros**. *Revista Signo*. v. 35 n.59, p. 369-390, jul. dez., 2010.
- PRETI, Oreste. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: Ibpe, 2002.
- POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 145p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PRETTO, N. L.; PICANÇO, A. de A. Reflexões sobre EaD: concepções de educação. *In:* Freitas, K. S. de; Araújo, B. (Coords.). Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador, BA: UFBA, 2005.

RAMMINGER, S. Do encontro ao desencontro: fatores relacionados à procura e cursos de EaD em Psicologia e posterior evasão. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC RS, Faculdade de Educação, 2006.

RAMOS, M. N. As universidades corporativas. **Jornal da Ciência**, Rio de Janeiro, SBPC, v. 14, n. 442, 2000.

RETMAL, D. R. C.; BEHAR, P. A.; MAÇADA, A. C. G. Elementos de Gestão para Educação a Distância: um estudo a partir dos Fatos Críticos de Sucesso e da Visão Baseada em Recursos. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n.1, 2009.

RODIGUES, L. S. A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância. **Revista Interface, comunicação, saúde e educação**. v. 22, n. 66, 2018.

RICCIO, N. C. R. Educação a distância: uma alternativa para a UFBA? *In:* Freitas, K. S. de; Araújo, B. (Coords.). Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador, BA: UFBA, 2005.

SÁ FILHO, P. de; CARVALHO, M. A. de. Evasão escolar em cursos de educação profissional a distância: um levantamento de suas principais causas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 7735-7746 jul. 2019

SALVADOR, G. N.; LINHARES, A. P.; GOZZIA, G. G. M. **A Importância da Gestão na Qualidade na Educação**. Rev. Educ., v. 17, n. 22, p. 17-20, 2014.

SANTOS, E. M. dos; OLIVEIRA NETO, J. D. de. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Paidei@: Revista Eletrônica de Educação a distância**, v. 2, n. 2, dez /2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. (1944). 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J. A.; MENDES, Nelson C. Educação a distância no Brasil: fundamentos legais e implementação. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 11, p. 49-62, 2012.

SARAIVA, L. M.; PERNIGOTTI, J.; BARCIA, R. M.; LAPOLLI, E. M. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Revista Psicologia em Estudo**, v.11, n.3, p. 483-491, set/dez.2006.

SENHORINHA, M. J. K.; OLIEVIRA, M. A. de; FUTAMI, A. H.; VALENTINA, L. V. D. Critical factors of pedagogical management that influence the evasion in higher education distance learning courses: a case study. **Gestão & Produção**, v. 28, n. 1, 2021.

SCHLOSSER, R. L. A **atuação dos tutores nos cursos de educação a distância**. Revista Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, n. 22, fevereiro de 2010.

SILVA, Fernanda Cristina da. **Gestão da evasão na EAD: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA FILHO, R.L.L.; Motejunas, P.R.; Hipólito, O. e Lobo, M.B.C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, p. 641-659, 2007.

SILVA, I. J. A. de; MIRANDA, G. J.; LEAL, E.A.; PEREIRA, J. M. Estratégias das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 14, n. 2, p. 61-81, abr./jun., 2018.

SILVEIRA, C. A. B.. Educação a distância e a evasão: Estudo de caso da realidade no polo UAB de Franca, *In: Simpósio Internacional de educação a distância*, 2012, Anais..., FAPESP, 2012.

TAMARIZ, A. D. R.; SOUZA, M. de. Educação a distância no Brasil: Perspectivas para redução na evasão de alunos matriculados. **Revista Científica Linkania**, v. 5, n. 1, p.227-253, 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues. **Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância**. 2014. 256f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Fatores relacionados à evasão e à persistência em EaD: validação de uma proposta. **Cadernos de Educação**, n.59, jan./jun. 2018.

VELLOSO, S. R. G.; CANELLA, R, dos S.; DIAS, A.A.; LEAL, G.S. Evasão na educação a distância: uma revisão sistemática. **Revista EDaPECI**, v.19, n.3, p. 85-94, 2019.

VIEIRA, S. Modelo educacional brasileiro exclui os mais pobres, aponta debate. Senado Notícias, Brasília, DF, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Cxuq3x>. Acesso em: 1 dez. 2021.

XAVIER, A. C. da R. **A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de sua Implantação**. Brasília: IPEA, 1996.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. E. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of Hellenic Open **University Computers & Education**, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

YORK, M.; LONGDEN, B. **Retention and Student Success in Higher Education**. Open University Press. McGraw, Hill Education, 2004.

## ANEXO I - QUESTIONÁRIO

| <b>QUESTIONÁRIO</b>   |                                |                            |                            |                                |
|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| <b>QUESTIONAMENTO</b>   | <b>DISCORDO<br/>TOTALMENTE</b> | <b>APENAS<br/>DISCORDO</b> | <b>APENAS<br/>CONCORDO</b> | <b>CONCORDO<br/>TOTALMENTE</b> |
| Dificuldade de acesso à Internet  |                                |                            |                            |                                |
| Falta/dificuldade de acesso à dispositivos para estudo (computador/tablet/celular)                        |                                |                            |                            |                                |
| Falta de acessibilidade na infraestrutura do Polo de Ensino Presencial (portadores de deficiência física) |                                |                            |                            |                                |
| Dificuldade de acesso aos conteúdos/materiais didáticos no ambiente virtual                               |                                |                            |                            |                                |
| Não tive problemas de infraestrutura  |                                |                            |                            |                                |
| Atendimento prestado pela equipe da Central de Relacionamento com os Alunos (CRA)                         |                                |                            |                            |                                |
| Atendimento prestado pela equipe do Polo de Apoio Presencial  |                                |                            |                            |                                |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Atendimento prestado para resolução de problemas acadêmicos/administrativos (Secretaria Acadêmica, Financeiro) |  |  |  |  |
| Não tive problemas em relação ao atendimento   |  |  |  |  |
| Tive pouca ou nenhuma interação com o tutor  |  |  |  |  |
| As comunicações e orientações não eram claras  |  |  |  |  |
| Falta de retorno das dúvidas enviadas pelos alunos   |  |  |  |  |
| Falta de avaliação/feedback das atividades enviadas pelos alunos   |  |  |  |  |
| Falta de apoio motivacional por parte dos tutores  |  |  |  |  |
| Não tive problemas em relação ao atendimento dos tutores/assessores  |  |  |  |  |
| Falta de planejamento para acompanhar os estudos   |  |  |  |  |
| Falta de orientação sobre a metodologia  |  |  |  |  |
| Conteúdos e atividades fáceis demais   |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Conteúdos e atividades mais difíceis que o esperado                                    |  |  |  |  |
| O curso não correspondeu às minhas expectativas  |  |  |  |  |
| Não tive problemas em relação aos aspectos pedagógicos do curso                        |  |  |  |  |
| Problemas de Saúde   |  |  |  |  |
| Problemas Familiares   |  |  |  |  |
| Dificuldade Financeira   |  |  |  |  |
| Dificuldade em disponibilizar tempo para estudo (conciliar trabalho/outras atividades) |  |  |  |  |
| Não tive problemas de ordem pessoal/particular   |  |  |  |  |
| Falta/Dificuldade de interação presencial com colegas e professores                    |  |  |  |  |
| Dificuldade em manter a rotina de estudos/acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem   |  |  |  |  |
| Falta de autonomia de estudo   |  |  |  |  |
| Prefiro estudar presencialmente  |  |  |  |  |



|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| Não tive problemas em relação à modalidade/metodologia                              |  |  |  |  |
| Dificuldade de conciliar horário de trabalho, estudo online e encontros presenciais |  |  |  |  |
| Mudei para o mesmo curso, mas na modalidade presencial da mesma Instituição         |  |  |  |  |
| Cancelei/tranquei mas penso em voltar no futuro                                     |  |  |  |  |
| Mudei de Instituição de Ensino  |  |  |  |  |
| Desisti de investir no Ensino Superior  |  |  |  |  |

APÊNDICE

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E GESTÃO EM  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

# PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO PARA TUTORIA GUARDIÃ

**Curso:** Introdução EAD / ATENDIMENTO – 20H.

RECIFE

2023

## **1. APRESENTAÇÃO DO CURSO (CONTEXTUALIZAÇÃO)**

Neste curso, vamos explorar os fundamentos do atendimento em um ambiente de ensino à distância (EAD) e discutir estratégias e práticas eficazes para oferecer suporte e orientação aos alunos como um Tutor Guardião.

O objetivo deste curso é fornecer a você as habilidades e conhecimentos necessários para se tornar um tutor guardião eficiente e eficaz em um ambiente virtual de aprendizagem. Ao final do curso, você estará preparado para oferecer suporte aos alunos, ajudando-os a superar desafios, facilitando a interação entre eles e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo.

O curso será ministrado por meio de materiais didáticos, atividades práticas, estudos de caso e discussões em grupo. Nossa plataforma de aprendizagem online oferecerá acesso a recursos complementares, fóruns de discussão e suporte técnico.

Esperamos que você aproveite este curso e desenvolva as habilidades necessárias para se tornar um tutor guardião altamente competente e capaz de proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora aos alunos.

## **2. OBJETIVO GERAL**

Capacitar os participantes para desempenhar com excelência o papel de tutor guardião em um ambiente de ensino à distância, diminuindo a evasão.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Compreender os princípios do ensino à distância: Adquirir conhecimentos sobre os conceitos básicos do ensino à distância, incluindo a compreensão das características, vantagens e desafios desse ambiente educacional.
- Dominar as ferramentas e plataformas de EAD: Familiarizar-se com as principais ferramentas e plataformas utilizadas no ensino à distância, como sistemas de gerenciamento de aprendizagem, videoconferências, fóruns de discussão e sistemas de entrega de conteúdo.
- Desenvolver habilidades de comunicação online: Aprender técnicas eficazes de comunicação escrita e verbal para interagir com os alunos de forma clara, concisa e adequada ao ambiente virtual, estabelecendo um ambiente de apoio e colaboração.

- Oferecer suporte individualizado aos alunos: Desenvolver habilidades para identificar as necessidades individuais dos alunos e fornecer orientações e assistência personalizadas, adaptando-se às suas características, ritmo de aprendizagem e desafios específicos.
- Promover a participação ativa dos alunos: Implementar estratégias que incentivem a participação e a interação entre os alunos, como atividades colaborativas, discussões em grupo e projetos conjuntos, para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.
- Gerenciar o tempo e a motivação dos alunos: Auxiliar os alunos a desenvolver habilidades de gerenciamento de tempo, estabelecendo metas e prazos realistas, incentivando a organização e fornecendo estratégias para manter a motivação e o engajamento ao longo do curso.
- Resolver problemas e lidar com desafios: Desenvolver habilidades para identificar e solucionar problemas comuns enfrentados pelos alunos durante o aprendizado online, como dificuldades técnicas, problemas de acesso ao conteúdo ou dificuldades de compreensão.
- Realizar avaliações e acompanhamento dos alunos: Aprender a aplicar diferentes métodos de avaliação formativa e somativa, fornecer feedback construtivo aos alunos, acompanhar seu progresso acadêmico e identificar áreas que necessitam de suporte adicional.
- Promover a inclusão e a diversidade: Estar preparado para lidar com a diversidade de alunos em um ambiente EAD, respeitando suas diferenças culturais, sociais e individuais, e garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.
- Refletir sobre a prática e buscar aprimoramento contínuo: Desenvolver a capacidade de analisar e refletir sobre a própria prática como tutor guardião, buscando oportunidades de aprimoramento, aprendizado e atualização para oferecer um suporte cada vez mais efetivo aos alunos.

### **3. JUSTIFICATIVA DO CURSO**

O curso proposto é de suma necessidade para busca na diminuição da evasão dos alunos da modalidade EaD. Após a realização do curso os tutores guardiões serão capazes de realizar contatos mais efetivos juntos aos alunos, resolver problemas que geram desgastes ao discente na realização do curso.

### **4. METODOLOGIA A SER ADOTADA**

O curso será realizado virtualmente, através de aulas síncronas e assíncronas, também utilizaremos atividades propostas pelos instrutores, será criada uma AVA para esse curso no Blackboard as aulas síncronas serão ministradas através do zoom.

### **5. MÓDULOS**

- 1 - Introdução ao Ensino à Distância: Vamos discutir as características e benefícios do ensino à distância, as principais plataformas e ferramentas utilizadas e as diferenças entre o ensino presencial e online.
- 2 -Papel do Tutor Guardiã: Você aprenderá sobre o papel e as responsabilidades do tutor guardião, incluindo o suporte individualizado aos alunos, a promoção da participação ativa, a monitorização do progresso e a resolução de problemas.
- 3 Comunicação Efetiva: Exploraremos técnicas de comunicação efetiva em um ambiente virtual, incluindo o uso de mensagens de texto, fóruns de discussão, videoconferências e feedback construtivo.
- 4 Gerenciamento de Tempo e Motivação: Abordaremos estratégias para ajudar os alunos a gerenciar seu tempo de forma eficaz, manter a motivação e enfrentar os desafios que possam surgir durante o curso.
- 5 Resolução de Problemas: Discutiremos abordagens para identificar e resolver problemas comuns enfrentados pelos alunos, desde dificuldades técnicas até dificuldades de compreensão do conteúdo do curso.

- 6 Avaliação e Acompanhamento: Você aprenderá sobre diferentes métodos de avaliação em um ambiente EAD, incluindo a avaliação formativa e somativa, e como acompanhar o progresso dos alunos ao longo do curso.

## **7 CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO**

Módulo 1: 04h

Módulo 2: 04h

Módulo 3: 04h

Módulo 4: 04h

Módulo 5: 04h

Módulo 6: 04h

**Total – 24h**

## **8 INSTRUTORES**

Instrutores: Profa. Dra. Laura Alves Pacifico da Silva e Fernando Salvino da Silva.