

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO**

**SORAYA TONELLI**

**EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA *ONLINE*: ESTUDO DE UM  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMPRESARIAL CONTINUADA**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2011**

**SORAYA TONELLI**

**EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA *ONLINE*: ESTUDO DE UM  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMPRESARIAL CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação/Mestrado como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Martha Kaschny Borges

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2011**

**SORAYA TONELLI**

**EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA *ONLINE*: ESTUDO DE UM  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMPRESARIAL CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação/Mestrado como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Banca Examinadora**

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Martha Kaschny Borges  
UDESC/FAED

Membro:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Geovana Mendes Lunardi  
UDESC/FAED

Membro:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Orofino  
UDESC/CEART/ESPM SÃO PAULO

Membro:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Anacleto Ângelo Ortigara  
UNOESC

**Florianópolis, SC, 15/03/2011**

## RESUMO

TONELLI, Soraya. **Evasão em cursos a distância *online***: estudo de um programa de educação empresarial continuada. 2011. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, comunicação e tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

Este trabalho teve como temática investigativa a evasão em cursos a distância *online*. Neste sentido se realizou um estudo de caso do Programa Faça e Aconteça promovido pelo Sebrae em Santa Catarina no período correspondente ao segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010. Foram identificados os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online* no âmbito da educação continuada não formal de adultos; o perfil dos estudantes persistentes e desistentes em termos de aspectos demográficos, hábitos, preferências e condições de estudo; e a relação existente entre o perfil dos estudantes e fatores de permanência ou desistência do Programa. Os resultados do estudo foram obtidos por meio de dois procedimentos principais de coleta de dados: uma pesquisa quantitativa aplicada a uma amostra probabilística de duzentos participantes do Programa Faça e Aconteça, e um aprofundamento qualitativo por meio de entrevista individual focada aplicada a uma amostra não probabilística de dez participantes do Programa, ambos os procedimentos envolvendo tanto concluintes quanto não concluintes. Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir da base de inscritos que efetivamente iniciaram os cursos do Programa estudado no período já assinalado mais acima, compondo um universo de pesquisa formado por 1.347 pessoas distribuídas em três categorias: (1) aquelas que concluíram os seis cursos do Programa (634 pessoas); (2) aquelas que concluíram pelo menos um curso do Programa (379 pessoas); e (3) aquelas que não concluíram nenhum dos seis cursos (334 pessoas). A partir da base amostral composta pelos 1.347 participantes foi selecionada para a pesquisa quantitativa uma amostra probabilística simples de 200 pessoas, o que resulta em uma margem de erro de +/- 7,6%, considerando um nível de confiança de 95,5%. O instrumento de pesquisa utilizado para levantamento dos dados quantitativos foi baseado no instrumento originalmente desenvolvido pela pesquisadora Amanda Moura Walter no ano de 2006 e validado e refinado pela pesquisadora Onília de Almeida no ano de 2007. Com os dados da parte quantitativa foram feitas análises estatísticas descritivas, e com os dados da parte qualitativa foi realizada análise de conteúdo. A partir da análise dos resultados foi possível inferir que existem diferenças no perfil dos estudantes que influenciam na persistência ou na evasão, e que os principais fatores que contribuem para a evasão podem ser classificados em: causas relativas ao próprio programa, causas que dizem respeito a fatores situacionais, causas afetas à falta de planejamento para o estudo, e/ou causas relacionadas à dificuldade pessoal de adaptação à educação a distância.

**Palavras-chave:** Educação a distância *online*. Evasão em educação a distância. Educação continuada não formal de adultos.

## ABSTRACT

TONELLI, Soraya. **Dropout in distance learning courses online**: a study of a program of continuing education business. 2011. 156 p. Dissertation (Master of Education - Area: Education, communication and technology) - University of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2011.

This investigative work was subject to avoidance in distance learning courses online. In this sense was conducted a case study of the Faça e Aconteça Program held by Sebrae in Santa Catarina in the corresponding period of the second half of 2009 and first half of 2010. Were identified the factors that contribute to dropout in distance learning courses online as part of continuing non-formal adult education; the profile of persistent and dropouts students in terms of demographics, habits, preferences and study conditions; and the relationship between the students' profile and factors of permanence or abandonment of the program. The study results were obtained using two main procedures of data collection: a quantitative survey applied to a random sample of two hundred participants of the Faça e Aconteça Program and a qualitative deepening through focused individual interviews applied to a non-probability sample of ten participants of the Program, both procedures involving those who completed the courses and those who have not finished. Survey participants were selected from the base of subscribers who effectively started the courses in the program studied in the period already mentioned above, compounding a research universe consists of 1,347 people distributed in three categories: (1) those who completed the six courses of the program (634 persons) (2) those who completed at least one course of the program (379 people), and (3) those who have not completed any of the six courses (334 people). From the base sample composed of 1,347 participants was selected for the quantitative study a simple random sample of 200 people, resulting in a margin of error of  $\pm 7.6\%$ , considering a confidence level of 95.5%. The survey instrument used for quantitative data collection was based on the instrument originally developed by researcher Amanda Moura Walter in 2006 and refined and validated by the researcher Onília de Almeida in 2007. Descriptive statistical analysis were made with data from the quantitative part, and content analysis was performed with data from the qualitative part. From the analysis of results was possible to infer that there are differences in the profile of students that influence the persistence or dropout, and that the main factors contributing to the evasion can be classified as: causes related to the program itself, related to situational factors, lack of planning for the study, and/or personal difficulty in adapting to distance education.

**Key-words:** Distance education online. Dropout in distance learning courses online. Continuing non-formal adult education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de Evasão em Cursos a Distância Ofertados pelo Sebrae .....	17
Tabela 2 – Fator que “pesou muito” ou “pesou” para a evasão (em %) .....	54
Tabela 3 – Motivos mais apontados para a evasão pelos alunos de cursos livres ...	55
Tabela 4 – Composição da amostra.....	81
Tabela 5 – Sexo dos entrevistados concluintes e não concluintes.....	86
Tabela 6 – Estado civil dos entrevistados concluintes e não concluintes.....	87
Tabela 7 – Escolaridade dos entrevistados concluintes e não concluintes .....	88
Tabela 8 – Faixa etária dos entrevistados concluintes e não concluintes .....	89
Tabela 9 – Atividade exercida pelos entrevistados concluintes e não concluintes....	90
Tabela 10 – Sentiu-se confortável em estudar sozinho.....	91
Tabela 11 – Procurou reservar horários para realizar as atividades .....	92
Tabela 12 – Elaborou plano de estudos.....	92
Tabela 13 – Procurou conciliar a sua participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho.....	93
Tabela 14 – Procurou conciliar a sua participação no curso com seus compromissos familiares.....	94
Tabela 15 – Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos .....	94
Tabela 16 – Achou fácil realizar curso a distância .....	96
Tabela 17 – Teve dificuldades em utilizar recursos tecnológicos de informática .....	96
Tabela 18 – Sabe utilizar as funcionalidades oferecidas pelo Programa (chats, fóruns de discussão, e-mail, internet)?.....	97
Tabela 19 – Achou o conteúdo do curso difícil.....	99
Tabela 20 – Antes de participar do curso você já conhecia sobre empreendedorismo e gestão de negócios? .....	100
Tabela 21 – Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo .....	100
Tabela 22 – Achou as avaliações de aprendizagem difíceis.....	101
Tabela 23 – Ficou satisfeito com seu desempenho nas avaliações de aprendizagem.....	102
Tabela 24 – Sentiu falta de material impresso .....	103
Tabela 25 – Sentiu-se apoiado pelo tutor/professor.....	104

Tabela 26 – Sentiu-se estimulado a participar das atividades em grupo .....	105
Tabela 27 – Sentiu falta do contato virtual com outros estudantes .....	106
Tabela 28 – Foi incentivado pela família a realizar o curso.....	107
Tabela 29 – Foi incentivado pela organização na qual trabalha ou estuda para realizar o curso.....	108
Tabela 30 – Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação e mobiliário)	109
Tabela 31 – Antes de se inscrever, procurou informações sobre o curso .....	140
Tabela 32 – Procurou ler materiais que informavam sobre características do curso, prazos e atividades previstas .....	140
Tabela 33 – Leu o Manual do Estudante e Tutorial do curso? .....	141
Tabela 34 – Teve conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo .....	141
Tabela 35 – Sentiu falta de aulas presenciais .....	141
Tabela 36 – Sentiu falta da presença física de outros estudantes .....	142
Tabela 37 – Disponibilidade de computador .....	142
Tabela 38 – Qualidade do computador .....	142
Tabela 39 – Disponibilidade de acesso à Internet.....	143
Tabela 40 – Qualidade da conexão de acesso à Internet .....	143

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portal do Programa Faça e Aconteça .....	22
Figura 2 – Cartaz de Divulgação do Programa Faça e Aconteça.....	22
Figura 3 – Cinco gerações de educação a distância.....	31
Figura 4 – Meios para viabilização dos processos de aprendizagem. ....	43
Figura 5 – Elementos de uma experiência educacional. ....	46
Figura 6 – Elementos do modelo de Kember do progresso de estudantes .....	53
Figura 7 - Entradas e saídas da educação a distância.....	63
Figura 8 – Síntese da metodologia de pesquisa utilizada .....	70
Figura 9 - Página principal do ambiente virtual de aprendizagem.....	76
Figura 10 - Página de entrada no ambiente virtual de aprendizagem .....	77
Figura 11 – Painel de aprendizagem.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos a serem observados no uso da Web em educação.....	34
Quadro 2 – Ensino virtual centrado no docente e centrado no estudante .....	36
Quadro 3 – Características do ensino e da aprendizagem virtual nas visões tradicional e emergente .....	38
Quadro 4 – Variáveis independentes mais utilizadas em pesquisas sobre persistência em educação.....	50
Quadro 5 – Funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem do Programa Faça e Aconteça .....	78
Quadro 6 – Categoria 1 – Causas para a evasão relacionadas ao Programa .....	144
Quadro 7 - Categoria 2 – Causas para a evasão relacionadas a fatores situacionais.....	145
Quadro 8 - Categoria 3 – Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento.....	146
Quadro 9 - Categoria 4 – Causas para a evasão relacionadas à dificuldade de adaptação à EAD .....	147
Quadro 10 - Avaliação do Programa Faça e Aconteça .....	148
Quadro 11 – Aspectos Positivos do Programa Faça e Aconteça.....	149
Quadro 12 – Aspectos a serem aperfeiçoados no Programa Faça e Aconteça .....	150
Quadro 13 – Condições ideais para realização do Programa .....	151
Quadro 14 – Dificuldades na realização do Programa .....	152

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	16
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS .....	19
1.3 OBJETIVOS .....	24
<b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA DA INTERNET .....</b>	<b>25</b>
2.1 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>ONLINE</i> .....	25
2.1.1 Contexto e conceitos no campo da educação a distância <i>online</i> .....	25
2.1.2 Posicionamento da EAD <i>online</i> na evolução geral da EAD.....	30
2.1.3 Características da EAD <i>online</i> .....	33
2.1.3.1 Colaboração, interação e interatividade na EAD <i>online</i> .....	42
2.2 EVASÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>ONLINE</i> .....	48
2.3 EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA.....	63
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>70</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA .....	70
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	73
3.2.1 Instituição ofertante do Programa estudado.....	73
3.2.2 Características do Programa estudado .....	75
3.2.3 Participantes da pesquisa .....	80
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	81
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	83
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	84
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>86</b>
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE I - Plano de tutoria.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE II - Temáticas dos fóruns e chats por curso.....</b>	<b>134</b>

<b>APÊNDICE III - Instrumento de Pesquisa para Identificar Hábitos, Preferências e Condições de Estudo dos Participantes do Programa Faça e Aconteça.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE IV – Tabelas e quadros completos não inseridos no corpo do trabalho .....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As diversas mudanças que ocorrem na sociedade atual levam a alterações também nos processos de educação. A educação passa a ter um novo papel na forma de relação com o saber corrente nos tempos de hoje, principalmente no que diz respeito a como as pessoas se apropriam do conhecimento e buscam seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Lévy (2007, p. 157), está em curso uma “[...] mutação contemporânea da relação com o saber.” Alguns fatores são determinantes na transformação dessa relação: (a) a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes; b) a nova natureza do trabalho, cada vez mais ligada a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos; e c) o surgimento de tecnologias que potencializam as funções cognitivas humanas.

Analisando as mudanças ocorridas no papel da educação na sociedade à luz dos paradigmas<sup>1</sup> da ciência, podemos, na tentativa de estabelecer um parâmetro de comparação, definir o paradigma tradicional como sendo aquele no qual a educação é fundamentalmente unidirecional, reprodutora, individualista, fragmentada em disciplinas; e o paradigma emergente como sendo aquele inovador, que preconiza uma educação multidirecional, produtora, coletiva, transdisciplinar e colaborativa. (BORGES, 2007; SANCHO, 2010; SANTOS, 2010).

Na fase atual de transição entre um paradigma e outro, na qual convivem gerações com visões e experiências de vida diferentes, é importante aumentar a atenção para que não se repita o antigo com a utilização de novos meios, o que pressupõe novos comportamentos, habilidades e atitudes tanto de estudantes quanto dos professores: o estudante, atuando como agente ativo de sua própria aprendizagem, e o professor agindo como orientador e facilitador desse processo. É destacada a importância de oportunizar o aprender, e não a simples reprodução e apropriação de conhecimentos sem análise crítica e sem promover o preparo para novos desafios. (PALLOFF; PRATT, 2004; LUCENA; FUCKS, 2000; BORGES, 2007).

---

<sup>1</sup> Paradigmas são as estruturas de pensamento desenvolvidas pelos sujeitos de uma sociedade que definem o seu modo de ser, de agir, de sentir, de viver, de fazer e principalmente de pensar sobre os fenômenos e sobre eles mesmos, às vezes mesmo de maneira inconsciente. Essas estruturas de pensamento são, por sua vez, definidas pelo paradigma dominante, o qual delimita, filtra e formata todas as informações recebidas e ressignificadas pelos sujeitos. (BORGES, 2007, p. 58).

É grande a demanda por educação ao longo da vida, seja ela permanente ou continuada, baseada na premissa de uma nova relação com o saber. Esse movimento, muito pressionado pelas necessidades do mercado de trabalho, tem movido cada vez mais pessoas para a busca de complementação à educação formal obtida na escola e ambiente acadêmico, cujo principal objetivo é a atualização e a habilidade para as novas exigências quando se trata de competências.

Entretanto, se por um lado as pessoas não conseguem dedicar um tempo significativo à apropriação de conhecimento no modelo tradicional de sala de aula, por outro há o risco do esgotamento da capacidade de atendimento presencial a essa demanda crescente.

Considerando essa situação, a educação a distância - EAD surge como uma alternativa capaz de resolver esse tipo de questão. A EAD apresenta ainda algumas vantagens, proporcionadas pelo método digital: flexibilização do tempo de estudo, e ausência da necessidade de comunicação presencial (todos no mesmo espaço e na mesma hora), equação de difícil resolução nos dias de hoje.

Para Moran (2002, p. 1), “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Neste mesmo artigo Moran (2002, p. 1) ainda defende que “[...] é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet.”

O *California Distance Learning Project* (1997), citado por Palloff e Pratt (2002, p. 27), propõe os seguintes elementos fundamentais num processo de educação a distância:

- a) a separação do professor e do aluno durante, pelo menos, a maior parte de cada processo de instrução;
- b) o uso de mídia educacional para unir professor e aluno e para transmitir o conteúdo do curso;
- c) o oferecimento de uma via dupla de comunicação entre o professor, tutor ou agente educacional e o aluno;
- d) a separação do professor e do aluno no tempo e no espaço;
- e) o controle volitivo da aprendizagem com o estudante, em vez de com o professor.

Segundo o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, CensoEAD.br, estudo coordenado pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2010), pelo menos 2,6 milhões de brasileiros estudaram em

cursos com metodologias a distância no ano de 2008. A pesquisa inclui não apenas os estudantes em cursos de instituições públicas e privadas credenciadas pelo sistema formal de ensino, mas também grandes projetos de importância regional ou nacional de grupos privados, como os da Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, e os do Sistema “S” (Sesi, Senai, Senac e Sebrae), que são classificados como cursos livres ou não formais.

A educação a distância, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, se apresenta como uma das alternativas viáveis para atender as necessidades no contexto da sociedade atual. Contudo, mesmo com as vantagens e evoluções da educação a distância, o índice de evasão nessa modalidade de educação ainda é alto, existindo estudantes que não completam o curso, ou ainda que se matriculam mas desistem antes mesmo do curso começar, etc.

Há muita especulação sobre as razões relacionadas a esse fato, entre elas a falta que faz ao estudante a relação direta com seus professores e colegas, a falta de domínio técnico no uso do computador e do acesso a internet, e assim por diante.

Diversos textos apresentam conceitos variados para determinar o real significado de evasão; alguns autores consideram desistência do curso, incluindo aqueles que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso após a matrícula (FAVERO, 2006). No presente estudo considerar-se-á evasão no sentido de desistência do curso, levando em conta apenas os inscritos que tenham iniciado os estudos, independente do grau de avanço destes.

Segundo pesquisa realizada pela EAESP-FGV – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, sobre o índice de evasão em educação superior a distância, os cursos completamente não presenciais têm maior evasão (30%) em comparação aos cursos semipresenciais (8%). Os cursos de extensão e especialização têm 25% de evasão. Entre as instituições privadas e públicas também há diferença; enquanto nas públicas ocorrem 11% de evasão, nas privadas o percentual é de 23%. A maior diferença existente está entre os cursos certificados pelo MEC (21%) e os cursos com certificação própria (62%). (SENAC, 2005).

Palloff e Pratt (2002, p. 30), em pesquisas realizadas pelo *California Distance Learning Project*, identificaram nos estudantes que obtiveram bons resultados com programas de educação a distância algumas características comuns: busca

voluntária por novas formas de aprendizado; motivação; maiores expectativas e disciplina; idade mais avançada do que a média de estudantes e atitude mais séria em relação ao curso.

Embora possam existir algumas experiências de educação a distância para crianças em idade escolar, como forma de complementar ou enriquecer o currículo em sala de aula, a grande maioria dos estudantes de educação a distância é formada por adultos que buscam educação continuada não formal, a fim de atualização pessoal e profissional.

Nesse sentido, é importante que as iniciativas de educação a distância observem, quando da estruturação dos cursos, os princípios da andragogia, ou educação de adultos. Um dos principais teóricos sobre andragogia, Malcolm Knowles<sup>2</sup> (1973), identificou algumas características da educação de adultos: eles apreciam ter controle sobre o que está acontecendo e responsabilidade pessoal; preferem eles mesmos definir o que deve ser aprendido, ou pelo menos têm que estar convencidos de que é relevante para suas necessidades; apreciam tomar decisões relativas a como aprender, o que fazer, quando e onde, ou pelo menos ser consultados sobre isso; têm muita vivência e gostam de utilizá-la como um recurso de aprendizado; encaram o aprendizado como necessário para resolver problemas no presente; e geralmente quando se apresentam de modo voluntário para aprender têm motivação intrínseca.

A educação do adulto, após o término da escolarização formal, se dá no campo da educação continuada, e cada vez mais em processos de educação não formal, voltados para a atualização e capacitação pessoal e profissional.

Segundo consta no Thesaurus Brasileiro da Educação, no site do MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, educação continuada é:

Educação-geral ou técnica que não termina com a escolarização formal, mas continua aperfeiçoando-se e atualizando-se, acompanhando o desenvolvimento geral e seguindo metodologias próprias, como, o autodidatismo, o ensino à distância, etc. [...] Processo globalizado e contínuo que visa a formação integral da pessoa, para o atendimento de necessidades e aspirações de natureza pessoal, profissional e ou social, englobando tanto o percurso pelos níveis de ensino (educação escolar) como o atendimento pela variada oferta da educação não-formal [...] Embora não forçosamente ligada a programas referentes à carreira ou a

---

<sup>2</sup> Malcolm Knowles foi um importante professor e pesquisador que, por volta de 1970, começou a popularizar o termo andragogia, defendendo a teoria da aprendizagem de adultos, e elaborou um conjunto de hipóteses sobre como os adultos aprendem.

considerações de ordem profissional, ela é mais freqüentemente procurada pelos que têm esse campo de preocupações [...]. (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda segundo o INEP, educação não formal é assim conceituada:

Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos [...]. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de educação formal [...]. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades) [...]. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar [...]. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo [...]. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania [...]. (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, este estudo, caracterizado como um estudo de caso, teve como intenção responder o problema de pesquisa: quais são os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online* no âmbito do Programa Faça e Aconteça<sup>3</sup> realizado pelo Sebrae em Santa Catarina no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010. A principal finalidade é contribuir para o aprimoramento dos cursos *online* oferecidos na educação continuada de adultos. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário *online* aos participantes do Programa, tanto aos concluintes quanto aos desistentes, e também por meio da realização de entrevistas em profundidade.

Além da introdução, que apresenta a estrutura do trabalho, a justificativa, a definição do problema de pesquisa, as questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos, o estudo está organizado em mais três capítulos: o relativo à revisão de literatura que traz a fundamentação teórica desta dissertação; o que descreve os aspectos metodológicos da pesquisa; e o capítulo onde são apresentados e analisados os resultados encontrados. Encerrando o trabalho, são elencadas as conclusões da pesquisa e recomendações.

---

<sup>3</sup> O Programa Faça e Aconteça é um programa de educação empresarial continuada formado por seis cursos livres que abordam os principais temas na área de gestão de pequenos negócios; é oferecido gratuitamente pelo Sebrae/SC por meio da modalidade totalmente *online*, na internet, ou por meio de um kit de estudo autônomo formado por apostilas e videoaula.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Apesar da atualidade da educação a distância e da expansão desta modalidade educacional, quando utilizadas as tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente as tecnologias digitais, as circunstâncias levam a crer que ainda existe um processo de apropriação<sup>4</sup>, o qual compreende visões favoráveis e desfavoráveis à EAD, além de desconhecimento e preconceito.

Se por um lado cresce de forma expressiva o número de pessoas matriculadas em cursos *online*, por outro lado há ainda resistência a esta modalidade de educação, seja por parte dos estudantes, dos educadores, ou da sociedade que demonstra em muitas ocasiões preconceito e discriminação aos egressos de cursos a distância.

As tecnologias e os processos para o desenvolvimento de cursos *online* vêm se desenvolvendo com o tempo e pode-se observar uma crescente profissionalização neste setor, exigindo investimentos expressivos para a oferta de cursos com qualidade. Um problema que surge neste contexto e interfere nas análises de retorno desses investimentos e na racionalização dos recursos envolvidos, é representado pelos altos índices de evasão ainda registrados. Apesar do último censo da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2010, p. 9) registrar índice médio de 18,5% de evasão, denotando uma redução em relação às últimas estatísticas, o que se observa na análise de casos específicos, principalmente na educação continuada não formal, ou seja, naquela que possui certificação própria sem a característica regulamentada da educação formal, é que os índices estão em patamares mais altos.

De acordo com informações advindas de experiências na coordenação técnica do desenvolvimento e operação de cursos e atendimento a distância *online*, para candidatos a empresário e/ou empresários estabelecidos de pequenos negócios, bem como na Gerência de Educação e Desenvolvimento de Empreendedores do Sebrae em Santa Catarina, os índices de evasão situam-se, em média, na casa dos 30%. A Tabela 1 demonstra o percentual médio de desistentes

---

<sup>4</sup> O processo de apropriação de um instrumento tecnológico é um processo de mútua transformação, tanto dos instrumentos tecnológicos como dos próprios sujeitos. (BORGES, 2007, p. 57).

de cinco cursos que são oferecidos pelo Sebrae em âmbito nacional, com dados de 2008 e primeiro semestre de 2009:

Tabela 1 – Índices de Evasão em Cursos a Distância Ofertados pelo Sebrae<sup>5</sup>

<b>Curso</b>	<b>% Médio de Desistentes 2008</b>	<b>% Médio de Desistentes 2009 (jan a jun)</b>
Aprender a Empreender	36,80	31,22
Análise e Planejamento Financeiro	26,50	22,89
Como Vender Mais e Melhor	30,40	29,77
D-Olho na Qualidade: 5S para os pequenos negócios	26,50	26,11
Iniciando um Pequeno Grande Negócio	47,90	39,5
<b>Total geral</b>	<b>34,10</b>	<b>31,96</b>

Fonte: Sebrae Nacional, (2009).

O curso Aprender a Empreender aborda temas relacionados a empreendedorismo, mercado e finanças, com carga horária equivalente a 16 horas; o curso Análise e Planejamento Financeiro objetiva desenvolver no participante a competência de analisar e projetar estratégias empresariais a partir de informações financeiras, com carga horária equivalente a 15 horas; o curso Como Vender Mais e Melhor objetiva desenvolver no participante a competência para construir um modelo de gestão de vendas a partir de planejamento e ação comercial da empresa, com carga horária equivalente a 15 horas; o curso D-Olho na Qualidade: 5S para os pequenos negócios busca desenvolver condições para que o participante possa conhecer e praticar o método D-Olho (descarte, organização, limpeza, higiene e ordem mantida), a fim de implementá-lo na sua empresa, trazendo novos hábitos para o desenvolvimento do trabalho diário das pessoas, melhorando o bem-estar físico, mental e social de todos, e tem carga horária equivalente a 16 horas; finalmente, o curso Iniciando um Pequeno Grande Negócio aborda questões relativas ao perfil do empreendedor e ao planejamento de negócios considerando a

<sup>5</sup> Cursos a distância *online* livres oferecidos pelo Sebrae em âmbito nacional em seu portal de EAD de forma gratuita para candidatos a empresário (pessoas que desejam montar seu próprio negócio) e empresários estabelecidos, versando sobre temas ligados a planejamento e gestão de pequenos negócios.

concepção de produtos e serviços, análise de mercado e análise financeira, com carga horária equivalente a 15 horas.

O Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina – Sebrae/SC é uma instituição técnica e autônoma que faz parte do Sistema Sebrae, criada por iniciativa do poder executivo por meio da Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. Sua missão é: “Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das MPE e fomentar o empreendedorismo”, e suas principais áreas de atuação são focadas no acesso à informação e orientação empresarial, mercados, inovação e tecnologia, educação e no estabelecimento e defesa de políticas públicas para o segmento dos pequenos negócios.

O Sebrae em Santa Catarina realiza em âmbito estadual o Programa Faça e Aconteça, um programa de educação empresarial continuada oferecido gratuitamente através da modalidade totalmente *online*. É formado por seis cursos livres que abordam os principais temas na área de gestão de pequenos negócios: marketing; recursos humanos; custos; finanças; processos; e estratégia empresarial, cada um com carga horária equivalente a 15 horas. O índice de desistentes, apurado entre os participantes do período correspondente ao segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010, foi de 25%. São considerados desistentes todos aqueles que se inscreveram e iniciaram algum dos cursos do Programa, sem ter concluído. Este índice não considera aqueles que se inscreveram, mas nunca acessaram os cursos. Este Programa será o objeto de pesquisa deste estudo, exatamente por sua significativa taxa de evasão.

A produção científica que trata da evasão em cursos a distância, tanto no cenário nacional quanto no internacional, ainda é escassa. Pesquisas conduzidas pelo próprio Sebrae para apurar as causas da evasão, visando aperfeiçoar o desenvolvimento dos cursos e colocar em prática estratégias efetivas de retenção desses estudantes, têm demonstrado que este é um fenômeno multidimensional, que envolve tanto fatores relacionados à vida pessoal e profissional dos estudantes (falta de tempo, mudanças de emprego, problemas de saúde, etc.), quanto fatores relacionados a dificuldades de uso e acesso às tecnologias necessárias, problemas no atendimento de monitores e tutores, ambientes dos cursos, entre outros. Mas a maior incidência de respostas está nos fatores relacionados aos problemas pessoais, que na verdade podem revelar os sintomas, e não as verdadeiras causas da evasão.

O presente estudo buscou aprofundar a investigação dos fatores que influenciam a evasão em cursos a distância *online*, mais especificamente dos cursos que fazem parte do Programa Faça e Aconteça, na modalidade oferecida pelo Sebrae por meio da internet, totalmente *online*, de forma gratuita. A escolha por este Programa específico para ser objeto do estudo de caso se deu em função de se tratar de um Programa desenvolvido e operado totalmente pelo Sebrae/SC, cuja equipe de criação, desenvolvimento e operação trabalhei diretamente, e que está hoje sob minha gerência, abrindo possibilidades concretas e reais de aplicação dos resultados da pesquisa em seu aprimoramento.

A principal contribuição e a justificativa do estudo estão justamente na oportunidade de reunir informações úteis para uma reavaliação em termos de seleção de estratégias, desenvolvimento, relacionamento, ensino-aprendizagem, mediação e operação de cursos a distância *online*, objetivando reduzir os índices de evasão e potencializar os recursos investidos no esforço de universalizar o acesso à educação continuada para o público-alvo desejado. O caráter de ineditismo está no fato de ser o primeiro estudo de caso do Programa, objeto da pesquisa com enfoque na investigação e análise das causas da evasão.

## 1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS

Este estudo trata do tema evasão em cursos a distância *online*, com um recorte específico em cursos para adultos, na modalidade de educação continuada, no âmbito da educação não formal.

O contexto da sociedade atual, permeado de constantes e cada vez mais velozes inovações, requer nova postura das pessoas com relação à aprendizagem, porque são demandados delas em todos os momentos da vida (desde a infância, passando pela fase do trabalho até a aposentadoria), inúmeros e diversos novos conhecimentos e habilidades. Esta realidade acaba sedimentando o conceito de educação ou aprendizagem ao longo da vida, aqui tratada sob a perspectiva principal do desenvolvimento profissional, abrangendo a capacitação de candidatos a empresário e/ou empresários de pequenos negócios já estabelecidos no mercado.

O dia-a-dia deste estudante que não para de aprender, já tem intensa atividade profissional e ainda divide seu tempo com responsabilidades familiares é bastante atribulado, sobretudo com dificuldades de abrir espaço em sua agenda diária para frequentar cursos nos moldes e horários da educação presencial. A exigência da presença no mesmo tempo e espaço acaba restringindo sua busca pela capacitação, gerando muitas vezes conflitos pessoais e profissionais.

Este estudante, ao se deparar com ofertas de capacitação a distância, percebe, muitas vezes, a grande (quicá única) oportunidade de conciliar todas as suas funções com a de aprender.

Por meio da análise do cenário de grande necessidade, demanda por aprendizagem continuada e de aumento na oferta de cursos a distância *online*, surge uma variável que desafia àqueles que dedicam a vida profissional ao desenvolvimento desse tipo de solução educacional: os altos índices de evasão. O que impele ao questionamento de quais os fatores que contribuem para a evasão, e de que forma pode-se trabalhar para reduzir tais índices, promovendo a racionalização dos investimentos, a potencialização dos resultados e a formação de qualidade.

O presente trabalho de pesquisa analisou a problemática apontada por meio do estudo de caso de uma iniciativa do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas em Santa Catarina, Sebrae/SC, o Programa Faça e Aconteça.

O Programa Faça e Aconteça foi a primeira iniciativa do Sebrae/SC em educação a distância. Foi concebido em 2003, desenvolvido e pilotado em 2004, e sua operação iniciou em 2005. Nessa oportunidade, atuei na equipe de concepção e coordenação técnica do desenvolvimento do mesmo. Seu público-alvo é formado por candidatos a empresário, empresários formais e informais de micro e pequenas empresas e profissionais que atuam nas áreas abordadas nos cursos do programa. Os objetivos centrais do Programa são: contribuir para a formação adequada e contínua de empreendedores; colaborar decisivamente para a sustentabilidade dos micro e pequenos empreendimentos; estimular competências e conhecimentos; e gerar um diferencial competitivo para as micro e pequenas empresas. De acordo com o projeto inicial elaborado para desenvolvimento do Programa, uma das premissas estabelecidas foi a utilização de linguagem clara e didática e o oferecimento de conteúdos em consonância com a prática e a realidade dos pequenos negócios, sem deixar de ter o embasamento teórico necessário em cada

uma das principais áreas que compõem uma empresa, através da abordagem de seis temas distintos: estratégia empresarial, marketing, recursos humanos, finanças, processos e custos.

Cada um dos seis cursos corresponde, em termos de carga horária, a um curso de 15 (quinze) horas presenciais. Os participantes têm 10 (dez) dias para finalizar cada curso, ou 60 (sessenta) dias para finalizar todo o Programa. Não é exigido que o participante complete ou curse todos os seis cursos, há flexibilidade para que escolha os temas nos quais efetivamente perceba necessidade de adquirir conhecimentos. Existem duas formas de participação: via Internet ou por meio de um kit de estudo autônomo formado por apostilas e videoaulas. As inscrições são totalmente gratuitas e podem ser realizadas de várias formas: central de atendimento com discagem gratuita (0800); Fax; Internet (por meio do portal do Programa); ou correio. Por estes mesmos meios os participantes podem ter acesso a uma completa infraestrutura de apoio, pela qual podem tirar dúvidas ou buscar orientações tendo a disposição uma equipe de profissionais preparados para este atendimento, formada por monitores – que orientam especificamente sobre questões técnicas de operação do ambiente virtual de aprendizagem, e tutores – , profissionais que possuem conhecimento e experiência prática de consultoria empresarial em cada um dos temas tratados no Programa, além de formação específica para atuarem com tutoria em educação a distância. Ao concluírem cada curso do Programa, os participantes recebem certificados de participação.

A intenção estratégica que norteou o desenvolvimento do Programa baseou-se na crença de que se colabora para a sustentabilidade dos pequenos empreendimentos a partir da educação continuada. Estudos na área do empreendedorismo, como o Global Entrepreneurship Monitor – GEM e a pesquisa do Sebrae, que apontam os fatores de sucesso e/ou fracasso empresarial, corroboram com o argumento de que um alto nível de escolaridade é coerente com uma maior consciência do ambiente de negócios em que o empreendedor atua. Dessa forma, através da educação, é possível minimizar os riscos de que empreendimentos não sobrevivam aos dois primeiros anos de atividade, considerados os mais vulneráveis e difíceis no ciclo de vida de um pequeno negócio. O fracasso desses empreendimentos representa muitas vezes a perda de investimentos de uma vida e, como consequência, o acúmulo de dívidas, o

desemprego, entre outras implicações negativas para o empreendedor, sua família e para a sociedade como um todo.

A Figura 1 apresenta a página inicial do Portal do Programa Faça e Aconteça:



Figura 1 – Portal do Programa Faça e Aconteça  
Fonte: Sebrae (2011).

Para a divulgação do Programa foi desenvolvida campanha publicitária, composta por diversas peças de comunicação. A Figura 2 apresenta, apenas para ilustrar, uma das peças criadas, o cartaz:

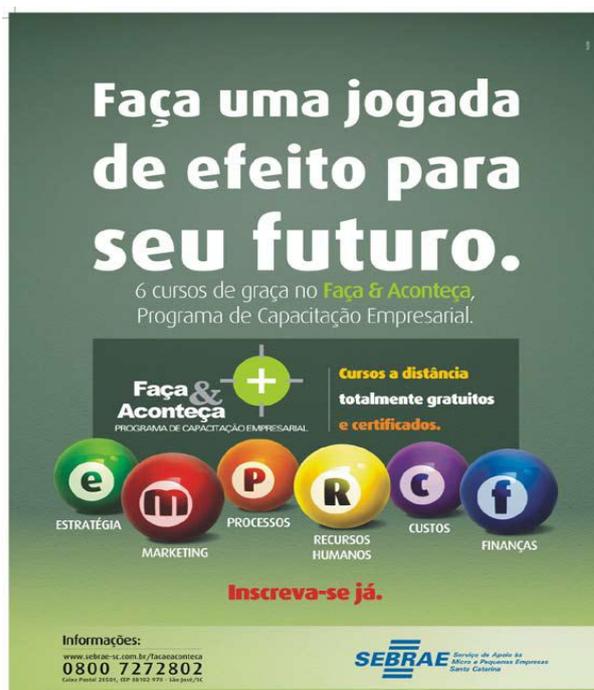


Figura 2 – Cartaz de Divulgação do Programa Faça e Aconteça  
Fonte: Sebrae (2011).

Nesta iniciativa com educação a distância, considerando as duas modalidades oferecidas (*online* e *off line*), o Sebrae/SC atingiu uma cobertura de mais de 97% do território catarinense, o que seria impensável na modalidade presencial, atendendo a mais de 100.000 (cem mil) participantes desde seu lançamento, em 2005. Entretanto, foi registrado índice de evasão de 25% entre os participantes que se inscreveram e pelo menos tenham iniciado o Programa no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010, conforme já mencionado na justificativa deste trabalho.

E neste ponto é indicado o problema de pesquisa deste estudo na forma de uma questão central:

Quais são os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online*, especificamente no Programa Faça e Aconteça realizado pelo Sebrae/SC?

As questões norteadoras que balizaram a pesquisa foram:

a) Quais os fatores que contribuem para a evasão em educação a distância *online*, considerando os motivos declarados pelos estudantes que não persistiram nos cursos em estudo?

b) Quais os hábitos, preferências e condições de estudo dos estudantes desistentes?

c) Existem hábitos, preferências e condições de estudo que diferem entre estudantes desistentes e estudantes concluintes?

d) Se existem diferenças significativas entre os hábitos, preferências e condições de estudo de estudantes desistentes e estudantes concluintes, isto pode indicar a existência de um perfil ideal de estudante de cursos a distância *online*?

Passados seis anos do lançamento e operação do Programa Faça e Aconteça (período 2005-2010), os objetivos inicialmente propostos em termos de universalidade de acesso foram alcançados e os índices de aprovação e satisfação, levantados em pesquisas conduzidas pelo Sebrae/SC, são elevados. O Programa recebeu ainda premiações estaduais e nacionais (Prêmio *Top* de *Marketing* ADVB 2008, Prêmio Empresa Cidadã ADVB 2008, Prêmio *E-Learning* Brasil 2008 como relevante contribuição à educação a distância no Brasil) como forma de reconhecimento da importância deste programa para a sociedade. Faz-se

necessário agora repensar a solução e buscar atualização, não apenas em conteúdo, mas também na forma e *interface* de interação. Espera-se que, partindo de pesquisa levada a efeito com os participantes (concluintes e evadidos) para detectar seus pontos fortes e oportunidades de melhoria, sejam encontrados resultados que orientem a revisão das estratégias.

É sabido das limitações que um estudo de caso apresenta para fins de extrapolação de resultados. De toda forma quando da resolução deste estudo espera-se que estes resultados, somados aos de outros estudos que vêm sendo conduzidos nesta temática específica, possam indicar novos caminhos para minimizar a evasão em cursos a distância *online*.

### 1.3 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral identificar quais os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online*, especialmente no Programa Faça e Aconteça realizado pelo Sebrae em Santa Catarina no período correspondente ao segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento e aumento de efetividade dos cursos *online* no âmbito da educação continuada não formal.

São quatro os objetivos específicos do trabalho:

- a) Realizar uma revisão na literatura sobre os principais temas tratados no estudo: educação a distância *online*, educação continuada não formal de adultos, e evasão em educação a distância;
- b) Identificar os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online*, no âmbito da educação continuada não formal de adultos;
- c) identificar o perfil dos estudantes<sup>6</sup> persistentes e desistentes em termos de aspectos demográficos, hábitos, preferências e condições de estudo;
- d) verificar se existe relação entre o perfil dos estudantes e sua permanência ou desistência do Programa.

---

<sup>6</sup> Para designar as pessoas que cursaram o Programa Faça e Aconteça o Sebrae/SC utiliza o termo “participantes”, mas também é utilizado o termo “estudantes”, este último considerado como o mais adequado à educação continuada não formal de adultos, em detrimento do termo “alunos”.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA DA INTERNET

### 2.1 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE*

#### 2.1.1 Contexto e conceitos no campo da educação a distância *online*

As transformações ocorridas no final do século XX, especialmente as decorrentes da conexão entre telecomunicações e informática, trouxeram mudanças significativas na relação tecnologia e sociedade, com a emergência de diferentes relações sociais interligando realidades reais e virtuais e tecendo uma ampla rede de possibilidades comunicacionais. Segundo Fonseca e Couto (2005, p. 55), “o endereço dessa complexa rede é nomeado de *ciberespaço*, que proporciona uma reconfiguração da noção de tempo, tornando-o instantâneo, e uma desmaterialização do espaço”.

Segundo Bisol (2005, p. 280), “A palavra *ciberespaço* foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromance*, para designar o universo das redes digitais”. Derivado do conceito de *ciberespaço* emerge também o conceito de *cibercultura*, que Silva (2005, p. 195) entende como sendo “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*”.

A entrada da civilização em um novo estágio de desenvolvimento, mais especificamente se pensarmos no contexto histórico da transição da época da Revolução Industrial para a chamada Era da Informação, implica mudanças na educação, nas formas sociais de condução e controle do processo de ensino-aprendizagem. Um dos reflexos destas mudanças é o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem e das novas modalidades de aprendizagem a distância que o computador e a internet oferecem. Neste novo cenário, além das figuras do professor e do aluno, surge também um terceiro elemento, o *ciberespaço*, onde está contido o ambiente virtual de aprendizagem, que ao mediar o processo de ensino-

aprendizagem causa uma transformação no comportamento dos sujeitos, se comparado ao observado na forma presencial, face a face. (BISOL, 2005).

Maia e Mattar (2007) reiteram que o século XXI se iniciou sob o signo da transição na educação, motivada principalmente pelas consequências da revolução da informação, que deve provocar mudanças profundas nos processos educacionais. Os autores definem a educação a distância como a modalidade que pode ditar as regras para a educação do futuro.

A educação a distância, entretanto, sempre foi, desde seus primórdios, um tema bastante polêmico e controverso. Foi estigmatizada, segundo Pucci (2010, p. 55) como:

[...] uma possibilidade de ensino alternativa, adotada principalmente por aqueles que, por falta de tempo, por condições sociais adversas, por habitar em lugares distantes de instituições formativas, não puderam freqüentar os cursos presenciais regulares.

A intensificação do uso das tecnologias de informação e comunicação, aliada ao surgimento de projetos governamentais de massificação da educação por meio da EAD, “apimentou” ainda mais o debate nacional sobre esse tema. Trouxe à tona opiniões de especialistas e estudiosos do campo, uns com uma visão crítica desta modalidade de educação, outros com uma visão negativa, salientando defeitos e/ou falhas que precisam ser corrigidos para aperfeiçoamento do processo, e outros tecendo argumentos favoráveis e saindo em sua defesa. (PUCCI, 2010).

Maraschin, Tanikado e Tschiedel (2010, p. 76) reforçam que a apresentação de propostas de EAD geralmente suscita problemáticas e discussões que acabam gerando posições antagônicas, tais como: “Como saber se quem está teclando é propriamente o aluno?”; “Como manter uma convivência que estimule a participação?”; “Será que os professores serão dispensáveis em um futuro próximo?”.

Atualmente este quadro está se modificando, apesar de perdurarem ainda muitas críticas. O surpreendente panorama recente de expansão da EAD é consequência de muitos fatores, entre eles as melhorias implementadas na modalidade a partir dos diversos estudos e pesquisas empreendidos na área, e também o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, bem como de tecnologias digitais tais como a internet. (MILL, 2010)

O uso da internet possibilitou minimizar aspectos limitantes e alvos de crítica como o processo de avaliação e a interatividade, que passaram a contar com ferramentas comunicacionais síncronas e assíncronas que influenciam de forma positiva a relação entre educador e educandos por meio do uso de fóruns de discussão, sessões de bate-papo (chats), webconferência, redes sociais, entre outras. (MILL, 2010).

A evolução na área da informática, o crescimento da capacidade dos computadores de estocar, transmitir e processar informações permitindo a utilização de imagens, animações e sons, aliado à redução dos preços dos equipamentos e serviços, fez com que a internet se tornasse mais acessível, chegando a uma significativa parcela da população. Com isso, os interesses se deslocaram das questões puramente relacionadas à tecnologia para os serviços que a internet poderia oferecer. (LUCENA; FUKS, 2000).

Os primeiros reflexos da popularização da internet foram sentidos por meio do uso por empresas, traduzidos pelos serviços de *e-bank*, *e-commerce*, *e-business*, etc. Também foram introduzidas pelas empresas as primeiras experiências de educação a distância, utilizando a internet como forma de possibilitar a formação e capacitação dos seus trabalhadores de forma mais rápida e mais barata. Aos poucos e de forma mais recente o debate em torno da educação a distância invadiu os espaços da educação formal, com motivações que vão desde a percepção das potencialidades das novas tecnologias para a educação até a assimilação do fato de que este é um debate necessário ou até mesmo inevitável. (LUCENA; FUKS, 2000).

No Brasil, a partir do final da década de 90 houve a intensificação do uso de recursos tecnológicos como apoio à educação. Essa inclusão tecnológica foi realizada por meio de iniciativas de cunho governamental e privado, baseadas na ampliação de redes, uso intensivo da internet e na redução do preço dos equipamentos. (CARNEIRO; MARASCHIN, 2005).

Schlünzen (2005) defende a crescente utilização de tecnologias nos processos de aprendizagem em todos os setores. Especificamente no âmbito empresarial, um estudo do instituto *Masie Center*, especializado em ensino a distância, cita que 92% das grandes organizações dos Estados Unidos implementariam algum tipo de treinamento utilizando a internet ou a intranet. Outro estudo citado pelo autor foi uma pesquisa realizada pelo *Social and Economic Sciences Research Center* da *Washington State University*, o qual identificou que

29% dos profissionais têm preferência pela educação a distância como meio de formação para o trabalho.

Schlemmer (2005) reforça a grande utilização da educação a distância pelas organizações, que vêem seu uso como uma forma de ampliar os espaços educacionais, promovendo o conhecimento sem limitações de tempo e espaço geográfico.

A ênfase de organismos internacionais como a UNESCO no apoio à utilização de tecnologias na educação pode ser verificada no site UNESCO Brasil Tecnologia: “A UNESCO confere alta prioridade ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento mais equitativo e pluralista da educação”. (PUCCI, 2010, p. 54).

No campo da educação a distância *online*, que utiliza a internet como único meio de interação, há diversas definições. Lucena e Fuks (2000) trazem uma aceção mais direta: os autores conceituam a educação a distância na internet como sendo a Instrução Baseada na Web (IBW), onde a Web é utilizada para publicação de materiais, apresentação de tutoriais, realização de testes e comunicação entre os estudantes.

Schlemmer (2005) avança e faz uma distinção entre “ensino a distância” e “educação a distância”. Ela argumenta que o ensino a distância não é algo novo, mas vem sendo realizado há muito tempo por diversos meios como correspondência, rádio e TV, e mais recentemente, a partir da utilização de microcomputadores e da internet. O que diferencia os dois termos, na visão da autora, é o fato do ensino a distância estar classificado empiricamente na EAD, quando o computador é tido como uma máquina de ensinar, enquanto a educação a distância utiliza as tecnologias da internet como suporte para que a aprendizagem ocorra numa perspectiva interacionista que prevê a interação e construção de conhecimento entre os sujeitos que dela participam. Nesse caso o computador passa de uma simples máquina de ensinar para uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo.

Santos (2005) traz uma visão muito similar à de Schlemmer, mas utilizando termos diferentes. Distingue a “educação *online*” do que chama de “práticas convencionais de EAD”. Afirma que nas práticas convencionais de EAD a instrução unidirecional é a base do processo, focando a autoaprendizagem e o autoestudo (quando o aluno aprende sozinho e no seu tempo) mediados pelo material didático

produzido a partir de um desenho instrucional e apoiados por uma tutoria reativa, que esclarece dúvidas com relação aos conteúdos quando solicitada. Já na educação *online* ocorre a interatividade e a aprendizagem colaborativa, acrescentando a esta materiais didáticos e informação também por meio de processos de comunicação entre os sujeitos envolvidos – com professores, tutores, e principalmente com outros estudantes, tanto de forma síncrona (com a utilização de chats, videoconferências), quanto de forma assíncrona (utilizando fóruns e listas de discussão), redimensionando o conceito de distância.

Neste sentido, Santos (2005) alerta para instituições que divulgam experiências de EAD como sendo experiências de educação *online* apenas por causa do uso de ambientes virtuais de aprendizagem ou das TIC *online*. Assim, a autora afirma que há uma subutilização de todo o potencial dos ambientes e tecnologias, principalmente por ignorar o fenômeno da *cibercultura* e de como ele interfere e modifica a forma como as pessoas produzem e socializam saberes e conhecimentos.

Primo (2007) argumenta que na educação a distância é fundamental que ocorram interações mútuas para que seja possível estabelecer um processo que privilegie a problematização, como preconizado por Paulo Freire. O autor discorda de modelos que denomina de simples ensino *online*, baseados na interação reativa de apostilas digitais e testes automatizados.

Maia e Mattar (2007) reforçam a reflexão: “ensino a distância ou educação a distância?” Para este debate, dialogam com alguns autores. Destacam que alguns autores defendem que seria possível apenas ensino ou instrução a distância, mas nunca educação. Citam Hubert Dreyfus, que desenvolve uma extensa crítica aos projetos de educação a distância em seu trabalho *On the Internet*; e Albert Borgmann, quando no texto  *Holding on to reality* adverte que muitos tipos de competência não podem ser verificados de forma mecânica e, entre os que podem, poucos conseguem ser adquiridos por estudantes virtuais. Trazem, por outro lado, a reflexão de que a pergunta “é possível educar a distância?” não faz sentido, seguindo inúmeros estudos, como por exemplo, o de Thomas Russel, *The no significant difference phenomenon: a comparative research annotated bibliography on technology for Distance Education*, o qual conclui não haver diferença significativa na aprendizagem dos alunos quando comparamos a EAD com outras modalidades de educação.

Já Gutierrez e Hoyos (2010, p. 357) não se prendem ao questionamento central abordado pelos demais autores já citados, mas defendem que diversos termos utilizados, como por exemplo educação aberta, ensino virtual, *e-learning*, ensino/formação *online*, entre outros, são denominações distintas para fórmulas que, “entroncando-se com a tradicional educação a distância, compartilham muitas características”.

Finalizando, pode-se perceber que existem algumas divergências com relação aos termos e definições utilizados no campo da educação a distância *online*, mas que estas residem basicamente na questão relativa à importância da interação e interatividade nas relações entre os sujeitos do processo educacional (conceitos que serão explorados com maior profundidade à frente), como também na apropriação ou não de ferramentas próprias do *ciberespaço* e da *cibercultura*. De qualquer forma, apesar das divergências conceituais, é bastante pertinente a afirmativa de Maia e Mattar (2007, p. XIII): “Talvez nenhuma novidade tenha produzido um impacto tão intenso na história da educação quanto o desenvolvimento da educação a distância, especialmente da educação *online*, nos últimos anos.”

### 2.1.2 Posicionamento da EAD *online* na evolução geral da EAD

É curioso e surpreendente constatar que muitas pessoas têm a percepção de que a educação a distância teve início apenas a partir do advento da internet. Por isso decidiu-se pela introdução neste trabalho de uma pequena assertiva tratando sobre aspectos da evolução da EAD ao longo do tempo, principalmente com o objetivo de situar a educação a distância *online* nesse contexto.

Moore e Kearsley (2007) organizam a evolução da educação a distância ao longo da história em cinco gerações: a primeira geração teve início no começo da década de 1880 e foi marcada pelo estudo por correspondência, cujo meio de comunicação era o texto, a base para a educação individualizada a distância; a segunda geração utilizou como meios o rádio e a televisão, agregando as dimensões oral e visual ao processo educacional. A primeira autorização concedida pelo governo federal dos Estados Unidos para uma emissora de rádio educacional

foi em 1921, enquanto as primeiras experiências com televisão educativa começaram a operar em 1934; a terceira geração teve seu começo entre o final da década de 60 e início da década de 70. Não foi marcada pela inovação em termos de tecnologia de comunicação, e sim por uma nova forma de organização da educação, notadamente por meio das chamadas universidades abertas, onde por meio de abordagem sistêmica integravam áudio e vídeo com correspondência e orientação face a face; a quarta geração iniciou nos anos 80 e foi marcada pelo uso da teleconferência por áudio, vídeo e computador. Foi quando ocorreu pela primeira vez interação alunos entre si e instrutores a distância em tempo real. Esse método também foi muito utilizado para educação corporativa. Por fim, a quinta e mais recente geração teve disseminação a partir da década de 90, baseada em aulas virtuais utilizando computadores e internet com convergência em uma única plataforma de texto, áudio e vídeo.

A Figura 3 ilustra a evolução das cinco gerações acima descritas:

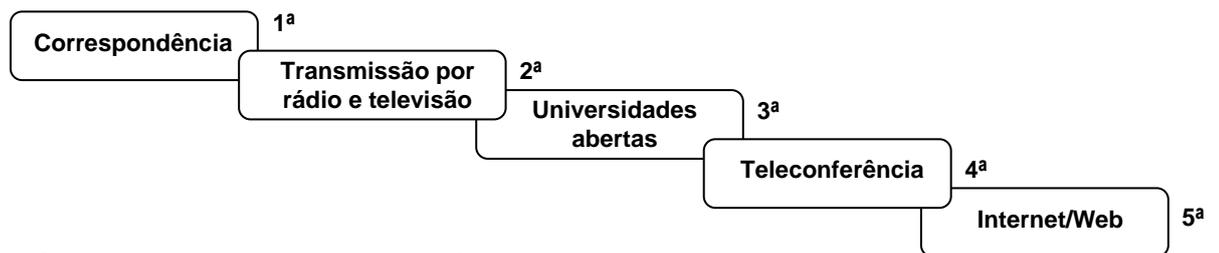


Figura 3 – Cinco gerações de educação a distância.

Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 26).

Na revisão de literatura realizada no desenvolvimento deste estudo, foram encontradas outras propostas de organização da evolução da EAD. Belloni (2009) identificou três gerações desta modalidade de educação: a primeira por correspondência (exclusivamente materiais impressos); a segunda utilizando multimeios (unindo o uso de materiais impressos ao uso de meios de comunicação audiovisuais – vídeo e áudio difundidos por meio de cassetes ou via antena); e a terceira surgiu a partir dos anos 90, com a utilização das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação – NTIC (bancos de dados, e-mail, listas de discussão, sites, CD-ROM etc.). Já Peters (2003) identificou a educação a distância *online* como o quarto período de desenvolvimento deste formato, o qual considera ter inaugurado uma nova era na educação a distância.

Santos (2010, p. 29-33) traz uma visão diferenciada das posições apresentadas. Defende a educação *online* não apenas como uma evolução ou uma das gerações da EAD, mas também como um fenômeno da *cibercultura*, definida pela autora como “[...] a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais”. Apesar de admitir ser comum encontrar na literatura especializada em educação e tecnologias a afirmação de que a educação *online* é uma evolução das modalidades de EAD, não ignora ou descarta essa possibilidade, mas a considera simplista. Sua afirmação decorre do fato de avaliar cursos *online* em pesquisas realizadas entre os anos de 2000 e 2003, constatando que apesar de toda a potencialidade do meio, referente a interação, o paradigma educacional predominante ainda era centrado na “Pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na auto-aprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. Enfim, o ‘*online*’ era só a tecnologia”. Na mesma pesquisa foram analisados os referenciais da *cibercultura* nos meios sociais, nos quais as pessoas estavam de fato criando informações e conhecimento em cooperação, ou seja, co-criando, levando-a a perguntar-se por que a educação não poderia também se basear nesse movimento próprio da *cibercultura*.

O que foi constatado ao analisar relatórios com dados referentes ao uso da ferramenta de bate-papo, ou *chat*, disponibilizada aos participantes do Programa Faça e Aconteça, é que mesmo com a oferta de temas interessantes nos diversos cursos oferecidos, distribuídos em horários diferenciados para facilitar a participação do maior número possível de pessoas, a frequência de participação foi baixíssima (tomando como referência as turmas do primeiro semestre de 2010, o maior número de pessoas participando de uma mesma sessão de *chat* foi quatro). Este fato parece indicar que os sujeitos não estão preparados para este tipo de interação fora da informalidade proporcionada pelos meios sociais, o que realmente é um grande desafio para os educadores.

Aparici e Acedo (2010) apresentam duas considerações pertinentes derivadas de quatro anos desenvolvendo um modelo de trabalho colaborativo: uma diz respeito ao fato dos alunos oferecerem resistência para trabalhar colaborativamente em algumas ocasiões, manifestando o desejo de voltar ao modelo pedagógico transmissivo a que estavam habituados; e outra é relativa ao fato de que se pode observar um choque de concepções tecnológicas, cognitivas e sociais entre o que os alunos realizam na *Web 2.0* e as concepções tecnológicas, cognitivas e

sociopedagógicas da educação praticada nos moldes hierárquicos que utilizam as mídias e a *Web 1.0*.

Finalizando, encontramos na literatura o conceito de *mobile learning* ou *m-learning*, que pode ser traduzido como aprendizagem móvel. Este conceito teve origem num compromisso estabelecido em 1999, durante a reunião dos ministros da educação de 29 países que compunham a Comunidade Européia, a chamada Declaração de Bolonha. A partir da ampliação da abrangência do conceito de aprendizagem para a incorporação do conceito de mobilidade, cada vez mais o *m-learning* passou a ser relacionado com a aprendizagem na utilização de telefones celulares (tanto por meio do acesso à internet como por meio de mensagens). Entretanto, foi constatado, nos projetos de *m-learning* conduzidos atualmente, que ainda é cedo para o estabelecimento de uma cultura na qual o *m-learning* possa abarcar todas as formas de aprendizagem: formal, não formal e informal. (BULCÃO, 2009).

### 2.1.3 Características da EAD *online*

É importante também abordar as principais características da educação a distância *online*, o que é o objetivo deste tópico do trabalho.

Lucena e Fucks (2000) ao discorrerem sobre os recursos que caracterizam a instrução baseada na Web elencam três tipos de elementos principais: (1) conteúdo multimídia, quando expande a variedade de recursos que o aprendiz pode utilizar em seu processo de aprendizado; (2) assincronismo, quando permite o aprendizado autoplanejado por meio de agendas flexíveis; (3) a obrigatoriedade de leitura – da informação escrita apresentada na tela, seja ela criada pelo aluno ou pelo instrutor.

Ainda de acordo com Lucena e Fuks (2000), o uso apropriado da Web em educação deve observar diversos aspectos: pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e institucionais, entre outros, como podemos observar no Quadro 1.

<b>ASPECTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO/IMPACTOS/ESTRATÉGIAS</b>
Pedagógicos	Referem-se especificamente ao ensino e ao aprendizado, sendo que neste aspecto um dos fatores críticos a serem levados em conta está relacionado à importância que o meio tem em ambientes de educação a distância. Uma das queixas mais frequentes sobre ambientes de educação a distância é que os aprendizes se sentem isolados, e a incorporação de metodologias e estratégias pedagógicas de envolvimento, motivação, encorajamento e interação podem permitir a redução dessa restrição.
Tecnológicos	Referem-se especificamente aos computadores e a seus programas, além de aspectos relacionados à qualidade/velocidade da rede. O maior desafio aqui talvez seja lidar com as frustrações que acompanham as dificuldades com novas tecnologias.
Organizacionais	Referem-se especificamente à preparação e planejamento de um curso a distância e à oferta de suporte permanente ao curso. Os desafios estão ligados a manter o ambiente atualizado, atrativo e interessante, bem como disponibilizar suporte tecnológico ou humano de qualidade.
Institucionais	Referem-se especificamente aos aspectos relacionados à valorização e ao reconhecimento do trabalho realizado pelo corpo docente para produzir e/ou ministrar um curso na Web.

Quadro 1 - Aspectos a serem observados no uso da Web em educação

Fonte: Elaborado a partir da obra de Lucena e Fuks (2000).

Os cursos existentes na *Web* são essencialmente de três tipos: os centrados na sala de aula, onde usam a *Web* apenas como meio de informação complementar; os nos quais o aprendizado é dirigido pela sala de aula, mas suplementado por atividades na *Web*; e ainda os que utilizam totalmente os recursos da *Web* para apresentação e discussão dos conteúdos. (LUCENA; FUKS, 2000). O Programa Faça e Aconteça, objeto de estudo desta pesquisa, é composto por cursos que se enquadram nesta última categoria.

Dependendo da forma como o conhecimento é representado e de como o

significado é criado, pode-se dizer se o enfoque utilizado na construção do curso na Web foi objetivista ou construtivista. No enfoque objetivista o conteúdo é organizado pelo professor para ser apresentado ao aluno, enquanto no construtivista disponibilizam-se várias maneiras de o aluno sintetizar, organizar e reestruturar a informação, produzindo o conhecimento. Além disso, o controle das atividades de aprendizagem pode ser centrado no estudante ou no conteúdo. No primeiro caso, os próprios estudantes selecionam e dão sequência às atividades, de acordo com suas necessidades; no segundo caso, os cursos são estruturados e organizados pelos designers instrucionais, para serem seguidos pelos alunos. (LUCENA; FUKS, 2000). O Programa Faça e Aconteça foi desenvolvido sob o enfoque objetivista, isto é, com o controle das atividades centrado nos conteúdos, mas com certa liberdade para que os estudantes organizem seu aprendizado a partir da estrutura oferecida através das funcionalidades de navegação disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, há a possibilidade de interação dos estudantes com os tutores e demais participantes a partir de conversas de forma síncrona (tutoria por telefone, *chat*) ou assíncrona (e-mail, fórum de discussões).

A formação baseada na *Web* possibilita romper com o modelo restritivo da sala de aula tradicional, objetivando o ensino centrado no estudante, superando restrições de tempo, espaço e sequência. O ambiente *Web* permite a implementação de estratégias instrucionais com enfoque construtivista, orientadas para a cognição e para o aprendizado cooperativo, superando barreiras que outras tecnologias impuseram à educação a distância. (LUCENA; FUKS, 2000).

Numa perspectiva ideal, os ambientes *online* são meios propícios para promover a democratização da educação e formação, por meio da flexibilização e da orientação dos processos de aprendizagem para a interação. Mas, não é o que geralmente se verifica nas práticas de sua implementação. Para que ocorra maior aproveitamento destes ambientes, faz-se imprescindível a capacitação dos seus utilizadores para que desenvolvam atitudes, estratégias e competências metacognitivas de aprendizagem. Neste sentido, três aspectos são fundamentais: (1) atitude de abertura à participação ativa na identificação e definição de objetivos de aprendizagem num modelo orientado para a autonomia do aluno; (2) superação, por parte dos estudantes, para uma possível dificuldade inicial de utilização dos meios de comunicação *online*, desenvolvendo a capacidade de aprender de forma individual ou colaborativa através da pesquisa, da interação e da construção

conjunta do conhecimento; (3) o acompanhamento, que num ambiente *online* tende a ser realizado pelo tutor e pela própria comunidade, por meio da exposição das construções individuais e discussão entre pares que acontecem nos *chats* e fóruns de discussão. (DIAS, 2005).

Okada e Barros (2010, p. 167) defendem que: “Compreender como a mediação pode ser realizada com o apoio da tecnologia é o referencial diferenciador do processo educativo *online* aberto”.

No contexto da implementação de estratégias instrucionais com enfoque construtivista, objetivando o ensino centrado no estudante, Sancho (2010, p. 103-104) traça um quadro comparativo entre as características do ensino virtual centrado no docente e o centrado no estudante:

<b>ENSINO VIRTUAL CENTRADO NO DOCENTE</b>
O alunado tem que estudar um material elaborado pelo próprio docente ou pelo responsável pelo curso.
O alunado ocupa a maior parte do tempo no estudo do material proposto pelo professor ou responsável pelo curso.
A comunicação é controlada pelo docente ou pelo tutor que recebe a maior parte das mensagens e consultas.
<b>ENSINO VIRTUAL CENTRADO NO ALUNO</b>
A proposta de aprendizagem é aberta, e o alunado pode contribuir para melhorá-la, para adaptá-la a suas necessidades e estilos de aprendizagem.
As atividades de aprendizagem precisam de discussão e colaboração do grupo.
É requerida a participação ativa do alunado na sequência das atividades de aprendizagem.
Os alunos participam ativamente do estabelecimento das regras de uso do ambiente virtual.
O alunado contribui com recursos de ensino e aprendizagem, não apenas para seu grupo de trabalho, mas para todos os participantes.
O alunado pode utilizar no processo de aprendizagem tanto os materiais propostos pelo curso como os trazidos por eles.
O processo de ensino contempla situações das quais todo o grupo de alunos participa, atividades em pequenos grupos e ações individuais.

Quadro 2 – Ensino virtual centrado no docente e centrado no estudante  
Fonte: Sancho (2010, p. 103-104).

Algumas mudanças fundamentais precisam ocorrer para que haja aprendizagem centrada no aluno: (1) o equilíbrio de forças precisa mudar, ou seja, o gerenciamento da aprendizagem deve ser compartilhado; (2) a função do conteúdo precisa mudar: o processo de aprender colaborativamente torna-se o foco, tomando o lugar do conteúdo; (3) o papel do professor precisa mudar: ele deve atuar como facilitador, sair do centro das atenções; (4) a responsabilidade pela aprendizagem precisa mudar: os alunos devem ser incentivados a serem responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem; e (5) o propósito e os processos de avaliação precisam mudar: é importante incluir a autoavaliação, pois incentiva os alunos a refletirem sobre sua aprendizagem e a demonstrarem seu domínio dos conceitos aprendidos. (PALLOFF; PRATT, 2004).

Sancho (2010, p. 104-105) lista ainda, de forma comparativa, as características do ensino e da aprendizagem virtual nas visões tradicional e emergente:

<b>A visão tradicional virtual</b>	<b>Visões emergentes (ensino virtual)</b>
<i>Concepção de conhecimento:</i> disciplinar, factual, conceitual, instrutivo.	<i>Concepção de conhecimento:</i> transdisciplinar, procedimental, orientado para a solução de problemas.
<i>Fontes de informação:</i> materiais de ensino, impressos ou digitais.	<i>Fontes de informação:</i> todas.
<i>Papel do docente ou tutor:</i> resolver dúvidas para garantir que o aluno repita a informação contida nos materiais na forma requerida.	<i>Papel do docente ou tutor:</i> facilitar a aprendizagem do alunado, orientar à investigação, provocar questionamentos, supervisionar o progresso.
<i>Papel do aluno:</i> estudar os materiais, fazer os exercícios, reproduzir a informação.	<i>Papel do aluno:</i> responsável por sua aprendizagem, construtor de conhecimento, provedor de sentido. Coloca e recoloca problemas, perguntas, hipóteses; leva a cabo projetos de indagação; busca, seleciona, avalia e interpreta informação; elabora respostas; chega a conclusões; e comunica o

	processo e o resultado de sua aprendizagem.
<i>Lugar:</i> o ambiente virtual – para recolher os materiais digitais e formular perguntas; outros lugares: casa, local de trabalho, biblioteca etc. (assíncrono).	<i>Lugar:</i> o ambiente virtual, casa, local de trabalho, biblioteca etc. (síncrono e assíncrono).
<i>Avaliação:</i> o exame – algumas vezes presencial (permite ser copiado).	<i>Avaliação:</i> continuada e autêntica ( <i>portfólio</i> , ensaios, solução de situações problemáticas, informes de pesquisa etc.).

Quadro 3 – Características do ensino e da aprendizagem virtual nas visões tradicional e emergente  
Fonte: Sancho (2010, p. 104-105).

Praticamente em todos os textos pesquisados há unanimidade em afirmar um dos aspectos principais do ponto de vista pedagógico da educação a distância *online*: a necessidade de mudanças profundas no papel do professor.

É preciso que o professor perceba os cursos de uma maneira nova, e passe de provedor de conteúdo a facilitador – de solista para maestro. Além disso, o professor deve ter familiaridade com o uso das tecnologias de informação e comunicação e com as novas formas de interatividade possíveis entre professores e alunos e alunos entre si. (LUCENA; FUKS, 2000).

Picanço et al. (2005) apesar de defenderem também que o papel do professor não deve ser mais apenas o de transmissor, não concordam com o uso do termo “facilitador”, dessa forma é como se o conhecimento só pudesse ser acessado e tangibilizado pelos alunos por meio da facilitação do professor, sem considerar o necessário processo de significação coletiva. Os autores preferem atribuir ao professor o papel de negociador de diferenças no contexto das pessoas, culturas e conhecimentos.

Rosini (2007, p. 65) argumenta no contexto da educação a distância com a utilização das novas tecnologias de informações e comunicação: “[...] o professor é incentivado a tornar-se um instigador da inteligência coletiva de seus alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.

Ferreira e Bianchetti (2005, p. 161) também fazem uma análise sobre o papel do professor na educação a distância *online*, reafirmando que o professor não pode mais simplesmente ser um disseminador de informações: “O professor não poderá ser mais aquele que ‘conduz o aluno a’, mas quem o desafiará a entrar no labirinto,

mergulhar no mar de informações, interligar os saberes e buscar as soluções para os seus problemas, construindo conhecimentos”.

Finalizando este debate sobre o papel do professor na educação mediada por tecnologias de informação e comunicação, apresenta-se o ponto de vista de Borges (2007, p. 75), para quem, no paradigma emergente ou inovador que norteia a educação na sociedade da informação, o professor ou docente deve assumir um novo papel: o de “[...] orientador do processo de aprendizagem dos seus alunos, realizando a mediação entre o conhecimento científico (*cibercultura*), veiculado nas mais diferentes mídias de comunicação (*ciberespaço*) e os estudantes.” Neste sentido, muda o foco da ação docente, passando do ensinar para o aprender, ou em última análise, para o aprender a aprender.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o papel do professor não é o único fator a ser repensado na educação a distância *online*, mas também o dos alunos nesta nova forma de aprender. Avançar para além do papel de ser simples receptor de informações, para ser capaz de aprender de forma reflexiva e desenvolver a própria autonomia, ao mesmo tempo em que aprende a aprender cooperativamente. (NORTE, 2005).

Como bem reforçam Palloff e Pratt (2004, p. 42): “[...] o aluno virtual precisa aceitar o papel diferente do professor nos cursos *online* e saber que a aprendizagem mais profunda vem da interação com as pessoas envolvidas”.

A facilitação do acesso aos computadores pessoais e a rápida disseminação do uso da internet ampliaram em muito as possibilidades de comunicação entre as pessoas, suportadas por uma gama de serviços oferecidos por meio de ambientes, sistemas e plataformas (LUCENA; FUKS, 2000).

Os ambientes virtuais hospedados na internet se constituem, atualmente, como os mais novos territórios ocupados pela humanidade e, como espaços de interação humana, ganham importância social, cultural e econômica, tornando-se lugares essenciais de comunicação, conhecimento, experiência e de pensamento humanos, bem como do interior dos quais se revela um novo sujeito. (RECH, 2005).

Uma das ferramentas que possibilitam e facilitam a educação a distância pela internet são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), uma das tecnologias digitais muito utilizadas nas atuais práticas de educação *online*, destacando sua capacidade de promover a convergência de mídias (suportes que veiculam mensagens por meio de sons, imagens, gráficos e textos em geral), disponibilizando

um conjunto de interfaces de conteúdos (relativas exclusivamente aos conteúdos dos cursos, seja em forma de texto, som ou imagens) e interfaces de comunicação (nas quais conteúdos e comunicação são imbricados, porque há produção de conteúdos *por* e *entre* os sujeitos promovida pela interação), estas últimas tanto de forma síncrona – em tempo real (*chats*, *webconferência*, entre outras), quanto de forma assíncrona – em tempos diferentes (fóruns, listas de discussão, *blogs* e *wikis*, entre outras). (SANTOS, 2010).

No entendimento de Valentini e Soares (2005), o conceito da expressão ambiente virtual de aprendizagem vai além da ideia de páginas na *Web* ou *sites* com ferramentas de interação e/ou imersão, mas se configura como um espaço social, com cenários onde as pessoas interagem em torno de um objeto de conhecimento e nos quais se torna possível romper com a hierarquia de uma sala de aula tradicional.

Valentini e Soares (2005), após a análise de um estudo que previu a implantação de um AVA com base na aprendizagem por projetos, identificaram alguns aspectos positivos da experiência que foram destacados pelos alunos. Exemplo disso é a flexibilidade de horário de estudo e o respeito ao ritmo de cada um, o desenvolvimento de autonomia para a tomada de decisão, o aumento da responsabilidade com relação ao processo de aprendizagem pelo incentivo à busca e à procura de soluções, e não mais apenas o recebimento de respostas prontas. Os resultados desse estudo possibilitaram inferir que o ambiente tem um grande potencial para auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua autonomia para buscar as próprias respostas, estimulando o aprender a aprender.

Mas, apesar do surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem para apoiarem a implantação desse novo espaço pedagógico de interação e cooperação, ainda podem ser observados muitos casos onde a tecnologia é utilizada da forma tradicional. (BEHAR, et al., 2005).

Ferreira e Bianchetti (2005) corroboram com a análise de que mesmo com toda a potencialidade de interatividade oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, em muitos casos ainda impera a lógica da pedagogia da transmissão. Para ilustrar essa afirmativa, os autores exemplificam uma situação na qual um curso a distância utiliza o *chat* ou bate-papo, mas de forma tradicional e anacrônica, com o professor centralizando as discussões, o que produz uma comunicação apenas no sentido professor-aluno, quando deveria ser um espaço

onde todos interagem com todos numa abordagem comunicativa do tipo muitos-para-muitos.

Neste mesmo sentido diversos autores afirmam que a tecnologia digital, por si só, não pode ser considerada a solução para os problemas que se apresentam à realidade educacional contemporânea. (VALENTINI; SOARES, 2005; BORGES, 2007).

A concepção pedagógica também é determinante no modo de fazer educação a distância, e principalmente no modo como as tarefas docentes serão constituídas. Seguindo a mesma linha da educação presencial, as duas tendências pedagógicas mais influentes no Brasil são a de cunho liberal e a progressista, que também estão presentes na educação a distância. Entre os autores mais conhecidos nas duas concepções, Mill (2010) identifica a proposta de modelo sistêmico de Moore e Kearsley como de cunho liberal e a educação a distância alternativa de Gutierrez e Prieto, de cunho progressista.

A concepção sistêmica ou instrucional de Moore e Kearsley enfatiza o planejamento prévio de todas as ações de ensino, formando um ciclo contínuo de procedimentos para a criação do material; para o uso de avaliação processual e formativa que ocorre por meio de testes vinculados a cada unidade de estudo; para a interação entre instrutor e estudante; para a participação do estudante, que é planejada no sentido de estimular a interação deste com os conteúdos de estudo de forma reflexiva; e para que o instrutor proporcione *feedback* ao estudante sobre sua aprendizagem e o incentive e apoie no aprendizado autodirigido. (MILL, 2010).

Já a concepção progressista de Gutierrez e Prieto advoga por um processo de educação a distância em que o diálogo é a base que orienta todas as ações, em que a produção do curso considera a realidade sócio-cultural dos estudantes, criando situações que propiciem a educação pelo sentido, por meio do compartilhamento entre estudantes e professores de conhecimentos e experiências. O incentivo e estímulo são por uma aprendizagem autônoma. (MILL, 2010).

Fazendo novamente relação entre a teoria visitada e o objeto de estudo, pode-se afirmar que o Programa Faça e Aconteça foi concebido segundo a concepção sistêmica ou instrucional de Moore e Kearsley, sem deixar de prever a possibilidade e o estímulo ao diálogo por meio das funcionalidades disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem utilizado para sua operação, como se poderá

verificar na descrição mais detalhada do Programa, no item de contextualização da pesquisa.

#### 2.1.3.1 Colaboração, interação e interatividade na EAD *online*

Pela ênfase e importância dada pelos estudiosos do campo da educação a distância *online* aos processos de colaboração, interação e interatividade, optou-se por fazer um destaque conceitual específico para estes temas neste ponto do trabalho a partir da revisão da literatura.

Ao abordar o modo interativo da comunicação, sob o ponto de vista do grande salto qualitativo que representa em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX, Silva (2005) faz um recorte sobre educação a distância, evidenciando que, apesar de esta ser uma modalidade de educação que já tem história, apenas agora vive seu grande *boom*, com o advento da internet.

A interatividade é uma modalidade de comunicação que emerge com a *cibercultura*. Apesar de haver certa banalização do termo, não se trata meramente de um novo modismo, mas de uma modalidade de comunicação que traz a revolução da co-criação da mensagem, desafiando a educação centrada no paradigma da transmissão, ainda dominante. (SILVA, 2005). Para Borges (2003, p. 16) a dimensão de interatividade apresenta alguns avanços com relação à abordagem tradicional de ensino, e as atividades colaborativas representam o principal diferencial de cursos *online*, assim “[...] possibilitam efetivamente uma ruptura com a abordagem tradicional em direção a uma abordagem mais inovadora”.

Dias (2005, p. 185) defende a ideia de que colaboração e interação constituem os principais meios para a viabilização dos processos de aprendizagem no ambiente *online*, conforme demonstra a Figura 4:

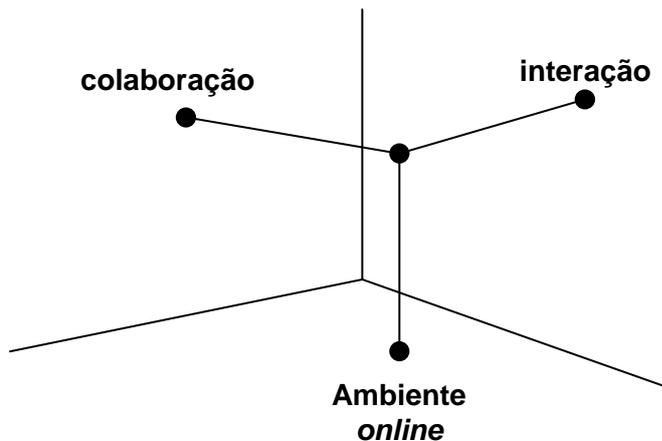


Figura 4 – Meios para viabilização dos processos de aprendizagem.  
Fonte: Dias (2005, p. 185).

Desta forma, construir espaços de formação *online* constitui um desafio que transcende os modelos baseados apenas na transmissão e exige a articulação entre os três eixos da Figura XX, fazendo com que a plataforma (ou o ambiente *online*) deixe de ser um repositório de informações e se transforme num meio para que aconteçam os processos de interação e experimentação que resultam na construção do conhecimento (DIAS, 2005).

Quando defendem que a educação pressupõe um processo de comunicação, Carneiro e Maraschin (2005, p. 114) argumentam que: “No caso da educação a distância, essa comunicação ocorre entre pessoas que não estão todas no mesmo local e que necessitam, portanto, de recursos tecnológicos que propiciem um acoplamento entre si”.

Tijiboy et al. (1999), apud Hogetop e Tijiboy (2005, p. 278), ao estudarem como ocorre a aprendizagem em ambientes telemáticos, identificaram três elementos relevantes: (1) postura cooperativa; (2) estrutura do ambiente; e (3) funcionamento heterárquico. As autoras destacam a postura cooperativa como o elemento mais importante para que a aprendizagem ocorra: “[...] e que ela, por sua vez, requer os seguintes aspectos: interação, negociação constante, relações heterárquicas<sup>7</sup>, tomada de decisão em grupo, tolerância e convivência com as

<sup>7</sup> O ambiente heterárquico é caracterizado pela autonomia na colaboração, inexistência de regras fixas e impostas (presença de negociação), pela dinâmica do ambiente flexível no sentido de possíveis reorganizações e pelas relações horizontais, fundamentando-se nas idéias de respeito mútuo e de moral autônoma de Piaget. (SCHLEMMER, 2005, p. 284).

diferenças”. Dando continuidade à sua análise, elas argumentam que, havendo a presença desses elementos: “[...] os sujeitos se sentem parte importante e ativa do processo e passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação à sua própria aprendizagem e à do grupo”.

Hogetop e Tijiboy (2005) defendem ainda que por essa atuação conjunta e coordenada, ocorra a construção de uma “inteligência coletiva”, que vai além da simples soma das contribuições individuais.

Todavia, para que a cultura da aprendizagem pressuponha a interação como base para a construção do conhecimento, é fundamental que seja observado o respeito ao ritmo de cada sujeito, dessa forma a aprendizagem se torna um processo coletivo, mas significado individualmente a partir das acepções anteriores de cada um. Construindo um espaço educacional heterárquico, relacional, flexível e participativo, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, colaboração e cooperação necessárias para que ocorra efetivamente a interação. Essa interação deve ser mútua, fruto da relação entre os sujeitos, e não reativa, que se limita à relação sujeito/máquina. (SCHLEMMER, 2005).

Maraschin, Tanikado e Tschiedel (2010), numa visão crítica, alertam para o risco do uso inadequado de processos de interação em algumas propostas de EAD. Estas acabam tendo efeito contrário ao desejado, podendo chegar a determinar o cerceamento de poder e até mesmo o empobrecimento da comunicação, por meio do estabelecimento de limites muito rígidos em termos de espaço pré-determinado para inclusão de comentários e também de frequência/periodicidade, criando um sentido de obrigação e não de intenção real de interagir.

As tecnologias digitais potencializam a interatividade e possibilitam uma aprendizagem na qual o aluno pode trilhar seus próprios caminhos e realizar trocas dinâmicas e instantâneas entre todos os sujeitos envolvidos na produção do conhecimento, tanto de forma síncrona por meio de chats e videoconferências, quanto assíncrona (FERREIRA; BIANCHETTI, 2005).

Alguns autores entendem que as formas de participação assíncrona fornecem mais tempo para os participantes trabalharem em seus próprios ritmos, assim como abrem mais oportunidades para alunos tímidos participarem. Por outro lado, num curso em que a participação seja prioritariamente assíncrona, a pressão pela participação é bem menor, aumentando o risco dos alunos abandonarem o curso e priorizarem outras atividades. (LUCENA; LUCENA, 2005)

De qualquer forma, para que ocorra a interação num processo de educação a distância, essa deve ser mediatizada por um sistema tecnológico que permita a comunicação. Um fator que interfere diretamente na forma como a mediatização é realizada é a concepção pedagógica utilizada, sendo que as mais comuns em EAD são a instrucional e a dialógica. O foco da concepção pedagógica instrucional é instruir e guiar, indicando procedimentos para o estudo autodirigido, com material didático construído sob uma perspectiva de conversação dialogada. Já a abordagem dialógica pressupõe a comunicação verbal recíproca entre duas ou mais pessoas. (CRUZ, 2010).

Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010) acrescentam a esta linha de raciocínio o fato de que a interação a distância tem como característica principal a não presença física dos sujeitos. Moore (1997) desenvolveu o conceito de distância transacional que coloca a educação a distância muito mais num contexto de natureza psicológica e pedagógica do que de natureza espacial ou geográfica. Este é um conceito que abarca o universo das relações entre os sujeitos do processo de aprendizagem que ocorre em diferentes tempos e espaços, por isso devem ser considerados alguns elementos fundamentais: a estrutura dos programas instrucionais, a interação entre professores e estudantes, e a natureza e grau de autonomia dos “aprendentes”.

Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010) trazem à tona ainda o conceito de presença transacional preconizado por Namin Shin em 2003, indicando a percepção dos estudantes a distância com relação aos outros envolvidos na interação separada. A presença transacional é uma variável da percepção dos estudantes relacionada à aprendizagem, ao seu grau de satisfação e à intenção de persistir no curso.

No estudo da educação *online*, outro conceito que os pesquisadores do campo utilizam é o da teoria da presença social, que aborda o aprendizado como um ato socialmente contextualizado.

Uma das abordagens de presença social *online* é a de Garrison, Anderson e Archer (2000), quando procuram enquadrar a presença social no contexto da teoria de uma “*Community of Inquiry*”, termo que pode ser traduzido como “comunidade de pesquisa” ou “comunidade de informação”. De acordo com este modelo a aprendizagem *online* acontece por meio de uma experiência educacional consolidada em três pilares: presença social, presença cognitiva e presença de

ensino, como pode ser observado na Figura 5 – Elementos de uma experiência educacional:

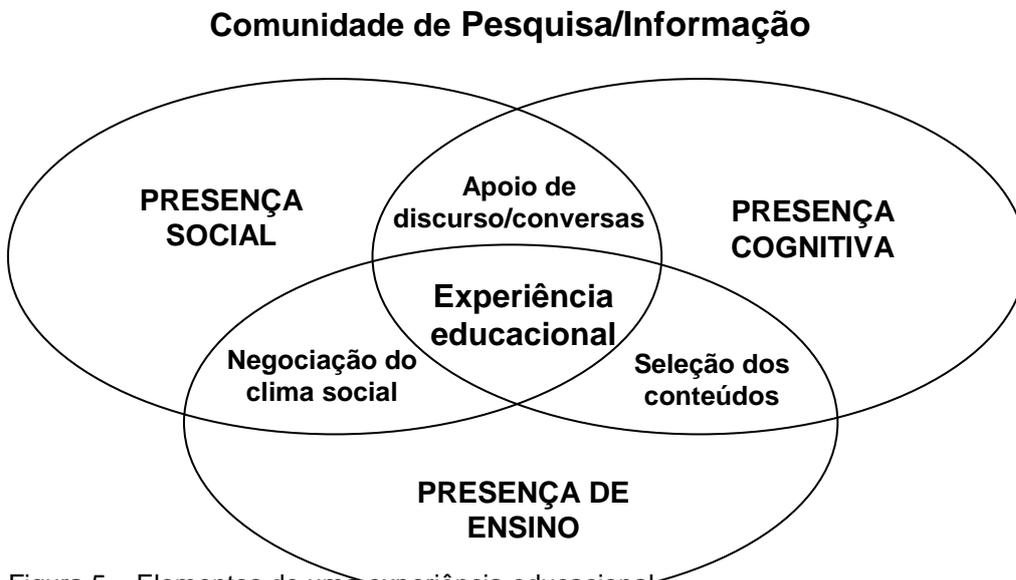


Figura 5 – Elementos de uma experiência educacional.  
Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 1).

#### **Meio de comunicação**

A presença cognitiva pode ser definida pela capacidade dos participantes da comunidade construírem significados por meio da comunicação; a presença social está relacionada a quanto os participantes são capazes de projetar características pessoais na comunidade, e se apresentar aos demais participantes como pessoas reais. Tem importância fundamental como suporte direto para potencializar a presença cognitiva. Já a presença de ensino diz respeito a duas funções essenciais: a primeira é a construção do desenho da experiência educacional (que inclui a seleção, organização e apresentação inicial dos conteúdos do curso, como também das atividades de aprendizagem e avaliações) e a segunda é a facilitação da aprendizagem (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

Palloff e Pratt (2002) também defendem a interação tanto entre os próprios estudantes quanto entre os estudantes e os professores, como um elemento importante de diferenciação entre a aprendizagem a distância por computador e a sala de aula tradicional. Destacam ainda o aspecto da colaboração no processo de aprendizagem, resultante de tais interações.

Como foi possível constatar, muitos autores consideram que a ideia de interação deve fazer parte do conceito de EAD. Porém, mesmo com as possibilidades criadas pelo progresso das tecnologias, muitos projetos de EAD ainda

privilegiam o estudo autônomo e independente, com pouca utilização de atividades interativas porque, mesmo que assíncronas, essas atividades podem provocar restrições de tempo aos alunos, contrariando o próprio espírito de educação a distância. (MAIA; MATTAR, 2007).

De acordo com a ABED (2011), no CensoEAD.br – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2009, entre as tecnologias adotadas para a EAD em cursos livres, que são aqueles que não tem certificação oficial, as baseadas na internet de forma assíncrona são as mais utilizadas pelas instituições participantes do estudo, com 76% de respostas, seguidas das síncronas, com 55%.

A suposição de que atividades síncronas e até mesmo assíncronas provoquem restrições de tempo para os alunos é pertinente, a maioria das pessoas que ingressam nessa modalidade de educação procuram comodidade, uma forma de acessar o conhecimento a qualquer tempo e em qualquer lugar, permitindo a compatibilização do estudo com as demais atividades que tenham que desempenhar em suas vidas. Dessa forma, não é necessário fazer qualquer tipo de adequação na agenda para ter que acompanhar momentos coletivos. Essa restrição de tempo pode acabar suplantando a necessidade de interação e trocas com outros participantes para que consigam significar sua aprendizagem.

O importante é que, ao tomar as decisões pertinentes à estruturação e operação de um programa ou curso a distância *online*, sejam conhecidos previamente o perfil, características e necessidades do público-alvo para essas iniciativas. A experiência demonstrou, pela análise dos relatórios de participação nos *chats* organizados pela equipe de tutoria do Programa Faça e Aconteça, que os participantes não priorizam a participação nessa funcionalidade síncrona do ambiente de aprendizagem, podendo ser por não valorizarem esse tipo de interação; por falta de planejamento do tempo; ou até mesmo pela ausência de motivação. Esse foi um dos pontos investigados no presente estudo e será desenvolvido na parte referente aos resultados da pesquisa.

## 2.2 EVASÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE*

A evasão em educação a distância *online* é um dos temas centrais do presente estudo. Mesmo com todas as vantagens e conveniência que a educação a distância apresenta como um efetivo meio de acesso ao conhecimento, os índices de evasão registrados ainda são altos, o que afeta negativamente a relação custo benefício para todos os envolvidos nesse processo: as instituições ofertantes, os próprios alunos, e em última análise, a sociedade como um todo, visto que muitas das iniciativas de EAD são viabilizadas pelo investimento de recursos públicos.

Segundo a ABED (2010), a evasão média apurada nas instituições que participaram do CensoEAD.br (o ano base das informações é 2008) foi de 18,5%; enquanto no setor público esse índice aumenta quatro pontos percentuais a mais do que no setor privado: 21,1%. O nível educacional que apresenta o maior índice de evasão é o que oferece cursos de menor duração, como os de extensão, chegando a 29%. No caso dos cursos livres, a taxa é similar à dos cursos credenciados, ficando em 18,3%. Em termos geográficos a região Sul é a que apresenta os menores índices de evasão.

Dados da ABED (2011), também extraídos do CensoEAD.br (o ano base das informações é 2009), indicam que 36% das instituições participantes do estudo apontaram a evasão como o principal problema enfrentado na oferta de educação a distância. Numa escala que varia de um a sete para medir o grau de utilização de ferramentas e métodos de avaliação dos recursos e serviços presentes nos cursos de EAD, a realização do controle de evasão de estudantes obteve nota média 5,58. Além disso, 60% das instituições ofertantes de cursos livres declararam realizar pesquisas para apurar as causas da evasão.

A ênfase na aferição dos índices e na discussão das causas da evasão em EAD ocorre por ser esse um dos mais importantes indicadores de qualidade e efetividade dos cursos oferecidos. Além dos dados apresentados pela ABED, existem outros relativos à evasão em EAD no mercado, mas é preciso atentar para a interpretação porque não existe uniformidade na definição do conceito de evasão e nem nas metodologias de aferição, o que inviabiliza a comparação dos índices encontrados. Apesar de o senso comum apontar para a ocorrência de taxas de

evasão maiores na EAD, esta questão ainda é controversa na comunidade científica. (ABED, 2011).

Antes de avançar para o desenvolvimento do tema é importante discorrer sobre os diversos conceitos e definições encontrados na literatura sobre evasão em EAD, apontando qual a escolha teórica que norteou a presente pesquisa.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) defendem que evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso, sendo medida a partir da quantidade de alunos concluintes e não concluintes, sem deixar claro se aqueles alunos que apenas se matricularam e nunca iniciaram os cursos estão incluídos neste cálculo. Já Maia e Meireles (2005) deixam claro que evasão consiste em alunos que não concluem cursos ou programas de estudo, incluindo aqueles que se matriculam e desistem, antes mesmo de iniciar o curso. Favero e Franco (2006) também seguem esta linha, entendendo que evasão é a desistência do curso, incluindo aqueles que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas ou mediadores do curso em qualquer momento.

Na literatura internacional o estudo conduzido por Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) para apurar as taxas e causas da evasão com estudantes de um curso de informática da *Hellenic Open University* também considerou como evadidos os estudantes que se inscreveram, mas nunca iniciaram os estudos, bem como aqueles que tenham iniciado e completado algumas tarefas ou módulos, mas que tenham desistido antes de completar totalmente o curso. Jun (2005) considera que evasão em educação a distância *online* acontece quando o aluno não completa um curso ou o abandona sem ter alcançado as metas de aprendizagem definidas.

Almeida (2008), quando da condução de um estudo em que analisou os motivos de desistência em cursos a distância, utilizou o critério de evasão que considera evadidos aqueles alunos que iniciaram os cursos, mas que em algum momento desistiram.

No presente estudo será utilizado o mesmo conceito de evasão defendido por Almeida (2008). A motivação para esta escolha é o entendimento de que não é produtivo ou conclusivo ouvir aqueles que apenas se inscreveram e nunca iniciaram os cursos, posto que estes não tiveram contato com o conteúdo, nem com o ambiente de aprendizagem e suas funcionalidades, tampouco com as demais pessoas participantes do processo, prejudicando qualquer tipo de análise mais efetiva. Além disso, tornar-se-ia totalmente inócua qualquer análise referente aos

hábitos, preferências e condições de estudo, haja vista que os que apenas se inscreveram não vivenciaram a experiência de aprendizagem.

Além das definições e conceitos de evasão em educação a distância, é importante para o estudo em tela discorrer sobre algumas propostas de modelos utilizados para tentar explicar, entender e analisar o fenômeno da evasão em educação a distância.

Frydenberg (2007) identificou em sua revisão de literatura que as variáveis independentes mais utilizadas em pesquisas sobre a persistência/evasão em educação podem ser agrupadas em três categorias, apresentadas no Quadro 4:

Variáveis relacionadas ao indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparação acadêmica anterior;</li> <li>▪ Características pessoais;</li> <li>▪ Variáveis demográficas.</li> </ul>
Variáveis relacionadas à instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alocação de recursos;</li> <li>▪ Atividades de orientação;</li> <li>▪ Tamanho das turmas.</li> </ul>
Variáveis relacionadas à interação (entre o indivíduo e a instituição)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integração acadêmica;</li> <li>▪ Integração social.</li> </ul>

Quadro 4 – Variáveis independentes mais utilizadas em pesquisas sobre persistência em educação  
Fonte: Elaborado a partir de Frydenberg (2007).

Um dos autores mais citados quando se fala de evasão é o professor Vincent Tinto que desenvolveu um modelo teórico descritivo e explicativo tratando de persistência e desistência no ensino superior, mas na modalidade presencial. Kember (1995) fez uma extensa análise de modelos teóricos sobre evasão e utilizou o modelo de Tinto como ponto de partida para o desenvolvimento de um modelo adaptado às características e especificidades da educação a distância. Kember (1995) foi um dos precursores nesse campo de estudo e seu modelo é baseado no construto de Tinto, que coloca três fatores principais a serem considerados no fenômeno da evasão: as características de entrada do estudante, a integração social e a integração acadêmica.

Mas, antes de decidir pela adaptação do modelo de Tinto à EAD, Kember (1995) realizou uma pesquisa para identificar se não existiria nenhuma outra teoria ou modelo que fosse aplicável à educação a distância. Iniciou um trabalho de revisão de literatura no qual considerou apenas as obras que tenham se baseado

em modelos teóricos, e que tenham sido submetidas criticamente a análises e testes. Identificou alguns modelos que são apresentados no texto a seguir, que descreve suas características e as críticas de Kember (1995) a cada um:

a) Kennedy e Powell, em 1976, propuseram um modelo descritivo bidimensional que relaciona o processo de evasão a características (que incluem histórico educacional, motivação e personalidade), e circunstâncias (que incluem itens como saúde, finanças, mudanças de ocupação e relações familiares). De acordo com o modelo, a pressão exercida por circunstâncias adversas influencia e leva a um risco maior de evasão aqueles estudantes com fraco desempenho em características próprias. A crítica ao modelo está no fato do mesmo ter se limitado a prover um quadro descritivo das razões manifestadas pelos alunos para a evasão, sem ter considerado a influência da instituição educacional no processo;

b) O modelo proposto por Powell, Conway e Ross, em 1990, foi desenvolvido tendo por base três fatores: predisposição a algumas características, fatores institucionais e mudanças de vida. Entretanto, segundo Kember (1995), os autores limitaram sua análise apenas à relação entre a predisposição a algumas características e a persistência em cursos a distância, caindo na mesma crítica já exposta ao modelo de Kennedy e Powell, descrito acima;

c) O modelo desenvolvido por Thompson, em 1984, relaciona a evasão com o estilo cognitivo do estudante. Os estudos de Dille e Mezack, em 1991, e Rayner e Schmid, em 1985, relacionaram a evasão com indicadores do lócus de controle e com mensurações do estilo de aprendizagem segundo Kolb. A crítica a estes modelos está no fato de que estilos de aprendizagem são ditados por características psicológicas, ou seja: se detectado que determinado estudante tem um estilo de aprendizagem propenso a um maior risco de evasão, é difícil influenciar esse estudante a adotar um estilo alternativo;

d) Billings, em 1988, propôs uma adaptação do modelo de Bean, de 1982, sintetizado do modelo de Tinto, de 1975, e de outros autores. Incluiu na análise fatores como histórico educacional, organização, ambiente, atitude, intenção e submissão de tarefas; tentou ainda se aproximar mais da natureza da educação a distância incluindo na análise as variáveis relacionadas à família e ao emprego. É considerado um modelo plausível, mas a crítica reside no fato de que não haja registros de operação e testes suficientes e necessários para seu refinamento, desenvolvimento e validação;

e) Chacon, em 1985, desenvolveu um modelo baseado em duas variáveis intervenientes: o grau de dificuldade do curso (medida em termos de carga de trabalho, quantidade de atribuições e qualidade da apresentação instrucional) e a persistência do aluno. A limitação desse estudo está no fato de basear-se apenas nas variáveis relativas ao curso e não considerar fatores externos à instituição;

f) Sweet, em 1986, e Bernard e Amundsen, em 1989, desenvolveram modelos baseados no trabalho de Tinto, de 1975, mas a crítica é que em ambos os estudos não houve o cuidado de fazer as adaptações necessárias ao contexto de suas pesquisas, ou então estas foram feitas de forma incompleta ou equivocada.

Após a revisão de literatura Kember (1995) constatou a não existência de um modelo explicativo da evasão em cursos a distância que tenha sido satisfatoriamente testado empiricamente. A partir de então, iniciou o desenvolvimento do seu próprio modelo, tendo como ponto de partida o modelo de Tinto, como antes mencionado, realizando as devidas adaptações para que fosse aplicável à realidade de estudantes adultos participantes de iniciativas do que convencionou chamar de “*open learning*”, ou aprendizado aberto.

Como pode ser observado na Figura 6, o modelo de Kember parte do pressuposto de que as características que os alunos têm ao ingressar (como qualificação educacional, situação familiar e emprego, por exemplo) podem direcioná-los para dois caminhos possíveis: um quando ocorre de forma satisfatória a integração social e acadêmica, e outro quando têm dificuldades para alcançar a integração social e acadêmica (priorizando atribuições externas e vivenciando uma incompatibilidade acadêmica). Esse percurso influencia no desempenho do aluno no curso e leva a um ponto de decisão, onde os alunos analisam a relação custo-benefício de continuar seus estudos. O interessante é perceber o modelo dinâmico, pois em cada etapa os alunos podem mudar de percurso dependendo da decorrência de suas experiências ao longo do curso. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

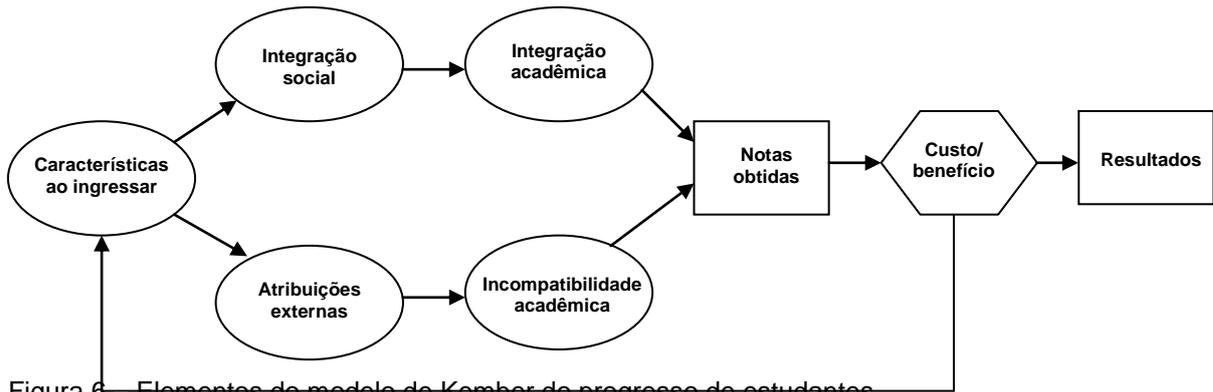


Figura 6—Elementos do modelo de Kember do progresso de estudantes  
 Fonte: Kember (1995, p. 2).

O modelo de Kember, além de basear-se em um conjunto de pesquisas e teorias sobre a evasão em cursos presenciais e a distância, valeu-se de dados empíricos obtidos em pesquisas de campo para sua validação. Os resultados obtidos por meio de testes estatísticos confirmaram a correção da estrutura básica do modelo. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

No presente estudo optou-se por utilizar um modelo baseado na análise dos comportamentos e atitudes dos alunos com relação a cursos a distância, construído e validado originalmente por Moura-Walter (2006), uma pesquisadora brasileira que o utilizou em sua dissertação de mestrado realizada pela Universidade de Brasília – UNB<sup>8</sup>. Moura-Walter (2006) desenvolveu um instrumento de pesquisa que também foi aplicado e validado por Almeida (2007), com a introdução de alguns refinamentos. Esse instrumento foi organizado por Almeida (2007) em uma parte inicial que contempla dados demográficos dos alunos (como sexo, idade, estado civil, dentre outros), e grupos de questões relativas aos comportamentos e atitudes, às condições de estudo, ao contexto de estudo, e ao tempo destinado às atividades profissionais, aos compromissos familiares, ao lazer, e ao estudo (tanto do curso em análise quanto a outras atividades dessa natureza). Por último, foi inserida uma pergunta aberta, para resposta livre, na qual os alunos poderiam expor os motivos de sua desistência no curso. Para aplicação no presente estudo foram feitas algumas pequenas adaptações, que serão detalhadas no item que trata da metodologia.

<sup>8</sup> Variáveis predictoras de evasão em dois cursos a distância. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UNB por Amanda Moura Walter, em dezembro de 2006. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6532/1/2006\\_Amanda%20Moura%20Walter.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6532/1/2006_Amanda%20Moura%20Walter.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

Além de conhecer modelos utilizados para análise da evasão em educação a distância, também é importante discorrer sobre pesquisas que já foram realizadas nesse campo, que balizem a discussão dos resultados encontrados no presente estudo.

A ABED (2010), no CensoEAD.br cujas informações referem-se ao ano base de 2008, realizou uma pesquisa direta com alunos de cursos a distância. A amostra foi de 193 alunos, sendo que 93 destes descontinuaram os cursos nos quais estavam inscritos. Como pode ser observado na Tabela 2, entre os motivos apontados para a evasão, quase dois terços dos alunos indicaram a falta de tempo; por outro lado, 22,5% dos alunos reconheceram que não se dedicaram o quanto seria necessário para os estudos. Outro dado interessante com relação aos evadidos é que 78% desses alunos faziam pela primeira vez um curso na modalidade a distância, e chega a 72% a quantidade de alunos que desistiram do curso logo no início, o que aponta para uma relação entre o abandono e a adaptabilidade aos métodos de EAD frente ao impacto para o aluno das mudanças dessa modalidade em relação à educação presencial a que estavam acostumados, apesar deste fator específico não ter sido apontado pelos estudantes de forma mais expressiva.

Tabela 2 – Fator que “pesou muito” ou “pesou” para a evasão (em %)

<b>Pesou muito + Pesou</b>	<b>% de alunos que classificaram cada item (*)</b>
Falta de tempo	63,8
Sua situação financeira não lhe permitiu continuar	35,6
Não se dedicou o quanto poderia ou deveria	22,5
Escola não ofereceu os recursos necessários	22,5
Não era bem o curso que queria	20,9
Não se adaptou ao sistema não presencial	16,3
Achou que EAD fosse bem mais fácil	12,2
Havia matérias que não compreendia bem	11,6
O material didático não agradou	9,5
Ausência de interação com outros alunos	9,5
Localização da instituição	7,5
Exigência de prova ou de encontros presenciais	5,0

(\*) Base: total de alunos que classificaram cada item.

Fonte: CensoEAD.br (pesquisa com alunos), ABED (2010).

No CensoEAD.br cujas informações referem-se ao ano base 2009, a ABED (2011) não realizou pesquisa direta junto a uma amostra de estudantes, mas questionou às instituições participantes do estudo se as mesmas realizam pesquisas sobre as causas da evasão. Tanto nas instituições credenciadas ao sistema oficial de educação quanto naquelas que trabalham com cursos livres, o índice de instituições que aplicaram pesquisas dessa natureza é de 60%. As instituições também foram questionadas sobre quais os motivos de evasão mais apontados pelos alunos nas pesquisas realizadas por elas, e a falta de tempo também lidera as indicações. A Tabela 3 apresenta os motivos mais apontados pelos alunos de cursos livres:

Tabela 3 – Motivos mais apontados para a evasão pelos alunos de cursos livres

<b>Motivo</b>	<b>Índice de Respostas</b>
Falta de tempo	50%
Não se adaptou ao método EAD	42%
Achou que o método EAD era mais fácil	31%
Questões pessoais, saúde e profissionais	12%
Financeiro	8%
Não tem autonomia suficiente para administrar o tempo e desenvolver o curso com assiduidade e dedicação suficientes	4%

Fonte: CensoEAD.br (pesquisa com alunos), ABED (2011).

Jun (2005) desenvolveu, a partir de modelos já existentes e revisão de literatura sobre o tema, um modelo baseado em regressão logística para identificar características do adulto aprendiz e aspectos do ambiente de aprendizagem de adultos que podem afetar a evasão em cursos a distância *online*. O modelo por ele sugerido considera variáveis relacionadas à experiência individual do estudante e variáveis ligadas à motivação. No relato dos principais resultados da sua pesquisa, ele chegou à conclusão que idade, nível de escolaridade e estado civil (do grupo experiência individual do estudante) não se constituem em fatores chaves para a evasão, porque não encontrou diferenças significativas entre concluintes e evadidos. Já a variável sexo apresentou forte influência: homens são 28 vezes mais propensos a abandonarem um curso a distância do que mulheres; com relação às horas

trabalhadas por semana, aqueles que despendem mais horas trabalhadas por semana são mais propensos à evasão. Das variáveis ligadas à motivação (atenção, confiança, relevância e *feedback*), somente a variável atenção obteve um grau de relação substantiva com a questão da evasão.

Almeida (2008) realizou estudo para identificar quais fatores interferem na conclusão de cursos feitos na modalidade a distância e, por meio de uma abordagem qualitativa que utilizou a técnica de análise de conteúdo, foi possível organizar os motivos apontados pelos alunos para a desistência em cinco categorias síntese estabelecidas a posteriori: (1) fatores situacionais, que abrangem motivos como problemas de saúde, problemas familiares e falta de apoio no trabalho, que foram indicados por 43% dos alunos; (2) falta de apoio acadêmico, que abrange motivos como falta de *feedback* e/ou apoio do tutor e falta de interação alunos/professor, indicados por 41% dos respondentes; (3) problemas com a tecnologia, que abrangem motivos como falta de computador e de acesso à internet e falta de habilidade para o uso das tecnologias, apontados por 30% dos alunos; (4) falta de apoio administrativo, que abrange motivos como prazos curtos para envio das tarefas e problemas relacionados à logística de distribuição dos materiais do curso, indicados por 26% dos respondentes; e (5) sobrecarga de trabalho, que abrange motivos como a dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família, a falta de tempo para dedicação ao curso e a falta de organização para o estudo, indicados por 22% dos alunos.

Berge e Huang (2004), no artigo intitulado *A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning*, propõem um modelo customizável de retenção de estudantes que leva em conta fatores pessoais (idade, sexo, raça, classe social, nível educacional, entre outros), circunstanciais (interações institucionais, acadêmicas e sociais, além de interações no plano familiar e de trabalho) e institucionais (valores e crenças da instituição, características acadêmicas como estrutura e sistema normativo da instituição, dentre outros), assim como a interconectividade entre esses fatores. Entretanto, não testaram, ou pelo menos não apresentaram neste artigo, nenhum teste empírico do modelo.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) desenvolveram um estudo para investigar as principais causas da evasão focado na educação superior oferecida por meio de cursos a distância *online*. Relatam que os fatores que afetam a evasão

podem ser categorizados em três tipos: (a) fatores internos ligados à percepção dos estudantes e ao locus de controle; (b) fatores relacionados ao curso e aos tutores; e (c) fatores relacionados a certas características demográficas dos estudantes. Os autores consideraram como evadidos tanto os estudantes que se inscreveram, mas nunca iniciaram seus estudos, quanto aqueles que iniciaram os estudos e abandonaram. Na análise dos dados demográficos, os autores concluíram que os estudantes na faixa etária de 29 a 35 anos são a maioria no grupo que não chega a iniciar seus estudos e, por meio de pesquisa qualitativa, identificaram que nesta faixa etária os estudantes frequentemente têm uma carga de trabalho maior, além de frequentes mudanças de trabalho. Já entre aqueles que iniciaram e depois abandonaram, predominam os alunos com mais de 40 anos. Com relação ao sexo, as mulheres são mais propensas a não iniciar os cursos, por outro lado, são as que mais persistem quando iniciado o curso. Mas os autores advertem que os dados encontrados com relação à variável sexo não são estatisticamente significativos, e devem ser mais bem investigados. A pesquisa identificou ainda que o estado civil não influencia na evasão, e confirmou que a evasão está fortemente correlacionada com o uso de tecnologia pelos estudantes.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) identificaram, por meio de entrevistas realizadas com os estudantes evadidos, que as razões manifestadas pelos mesmos para a evasão podem ser agrupadas em cinco categorias principais: as ligadas ao campo profissional (62% das respostas), ao acadêmico (46%), à saúde (9,5%), à família (18%) e razões pessoais (9%). A grande maioria, 82%, manifestou não ter tido problemas com a tutoria do curso. Uma razão que despontou significativamente dentre aquelas apontadas pelos estudantes para a evasão (indicada por 53% dos respondentes) está relacionada ao campo profissional e consiste na dificuldade sentida para estimar com maior precisão o tempo requerido para suas atividades profissionais, o que levou a um decréscimo do tempo dedicado aos estudos.

Fjortoft (1995) desenvolveu e aplicou um instrumento de pesquisa para uma população de estudantes em curso e de estudantes evadidos de um programa de pós-graduação a distância com foco na aprendizagem individual. O modelo teórico de seu estudo estabeleceu cinco tipos de variáveis que, por hipótese, teriam relação com a persistência em programas de educação a distância: (1) características individuais, ou demográficas, como idade e sexo; (2) experiência educacional anterior; (3) satisfação intrínseca com o trabalho; (4) atitude com relação à

aprendizagem individual; e (5) benefícios intrínsecos e extrínsecos percebidos em concluir o programa. Os testes estatísticos realizados a partir dos dados levantados revelaram que quanto mais alto o nível de percepção de benefícios intrínsecos (relacionados à melhora no desempenho e na satisfação no trabalho) maior o nível de persistência. Além disso, estudantes mais velhos têm mais dificuldade em persistir e, surpreendentemente, os que lidam mais facilmente com aprendizagem individual persistem menos nos cursos.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) desenvolveram um estudo para identificar variáveis explicativas da evasão em um curso gratuito a distância *online* oferecido em nível nacional, analisando concluintes e não concluintes. Os resultados demonstraram que os alunos que não concluíram o curso são aqueles que menos utilizaram os recursos eletrônicos de interação (mural de notícias, chats, troca de mensagens eletrônicas). Analisando a população de inscritos no curso estudado, a partir do banco de dados da instituição ofertante, as autoras identificaram que os alunos que concluem o curso pela internet apresentam características demográficas (idade) e padrões de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem distintos daqueles alunos que se evadem. A relação entre evasão e idade, entretanto, não foi confirmada quando da aplicação da pesquisa a uma amostra aleatória.

Carr (2000) aborda em seu artigo *As distance education comes of age, the challenge is keeping the students* que as explicações para as altas taxas de evasão em cursos a distância *online* dadas pelos professores e estudantes, apesar de diferentes, geralmente se enquadram em dois campos: alguns acreditam que os estudantes abandonam os cursos a distância essencialmente pelas mesmas razões que abandonam os cursos tradicionais. Mas, os estudantes da modalidade a distância são em sua maioria mais velhos, têm mais obrigações, e simplesmente abandonam os cursos com mais frequência. Contudo, outros dizem que as diferenças fundamentais entre as duas modalidades de educação explicam as estatísticas de evasão. A autora inseriu no decorrer do artigo diversos depoimentos de profissionais ligados à educação a distância, resumidos a seguir:

- 1) Professores dizem que é crucial que, no mínimo, os estudantes sejam levados a refletir sobre quanto tempo de dedicação ao estudo e habilidade em lidar com computador são necessários para ser um estudante a distância de sucesso;

- 2) A chave para ter baixas taxas de evasão no meio *online* é a habilidade do instrutor em manter os estudantes engajados, e isso exige maior esforço do ponto de vista dos instrutores;
- 3) Professores dizem que os melhores instrutores da modalidade de educação a distância estão conseguindo avançar na curva de aprendizagem encontrando meios de focar sua atenção nos estudantes.
- 4) Professores dizem que perdem seus alunos *online* para casamentos, mudanças de emprego, gravidez, e outras mudanças pessoais e profissionais;
- 5) Estudantes de educação a distância tendem a nos deixar porque eles são muito ocupados, suas vidas são cheias de coisas para fazer e de repente eles se vêem numa situação de ter que repensar suas prioridades. Por isso, muito frequentemente, a educação é a coisa mais fácil de abandonar.

Diaz (2002), em seu artigo *Online drop rates revisited*, argumenta que o mero fato de ocorrer maiores taxas de evasão na educação a distância *online* não representa necessariamente um indicativo de insucesso acadêmico, ou uma evidência de que a educação *online* seja de qualidade inferior à educação tradicional. Ele acredita que muitos estudantes *online* se evadem dos cursos por ser esta a coisa mais certa a fazer, ou seja, muitas vezes abandonar o curso pode ser fruto de uma decisão madura e consciente, tomada para poder equilibrar os diversos compromissos da vida em geral, como os escolares, familiares e de trabalho, que no momento possam estar prejudicando o seu aproveitamento e desempenho no curso. Aponta ainda em suas conclusões que, de fato, as razões para a evasão podem estar relacionadas a diversos fatores, como por exemplo, características dos estudantes como as demográficas, a qualidade da aula e da instrução, a disciplina do curso, fatores sócio-econômicos, deficiências pessoais ou mesmo apatia, desinteresse e desmotivação.

Diaz (2000), em sua tese de dissertação para obtenção do título de doutor em educação, realizou um estudo com o objetivo de identificar características específicas de estudantes *online*, avaliar o sucesso de estudantes *online* comparado com estudantes da modalidade presencial, e identificar características sugestivas dos estudantes *online* de sucesso. O autor trabalhou com o conceito de sucesso acadêmico, que abrange os estudantes que obtiveram notas A, B ou C e tenham obtido crédito com o curso; por insucesso define aqueles estudantes que tenham

obtido notas D, E ou W, Incompleto ou que não tenham obtido crédito com o curso. Os resultados relativos à análise entre os estudantes que obtiveram sucesso ou não no curso *online* apontaram que as mulheres tendem a ter mais sucesso do que os homens, como também aqueles estudantes que apresentam estilo de aprendizagem fortemente independente, ou seja, que aliam a característica de alto grau de independência com baixa dependência e baixa necessidade de trabalho colaborativo.

Diaz (2000) ainda salienta que o resultado obtido analisando algumas variáveis selecionadas entre os dois grupos considerados, ou seja, entre o grupo de estudantes que obtiveram sucesso e o grupo que não obteve sucesso, indicou que não há diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere à idade, ao número de dependentes, às horas trabalhadas por semana e à motivação. Um resultado interessante é que o grupo de estudantes que não obteve sucesso apresentou graus maiores de auto percepção positiva com relação à facilidade em lidar com a Web e com e-mail, o que não deve ser considerado, segundo o autor, como indicativo de pouca importância de saber lidar com recursos tecnológicos para o sucesso acadêmico *online*.

Pontes et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa para identificar características específicas relacionadas à preferência de estudantes por cursos de educação a distância, com o objetivo maior de confirmar a hipótese segundo a qual estudantes que apresentam fatores de risco passíveis de provocar a evasão preferem cursos na modalidade de educação a distância. Esses fatores de risco podem ser definidos por diversas variáveis que possam interferir na continuidade no curso, como por exemplo, horas trabalhadas por semana, idade, estado civil, entre outros. Os resultados demonstraram claramente que os estudantes com altos índices de risco de evasão são mais propensos a preferir a educação a distância, tanto do ponto de vista de inscrever-se mais em cursos a distância, quanto de demonstrarem maior nível de satisfação com os cursos. Os resultados demonstraram também ser significativamente maior o número de mulheres do que homens entre os participantes de cursos e programas a distância, assim como de estudantes casados com relação aos solteiros. Os autores relatam ainda que uma das razões pelas quais os cursos a distância *online* têm maiores taxas de evasão, se comparados aos cursos presenciais, é o fato de que eles acabam atraindo uma

proporção muito grande de estudantes que apresentam características indicativas de um alto risco de evasão.

Parker (1999) desenvolveu um estudo com o propósito de determinar o quanto as variáveis: locus de controle, sexo, idade, número de cursos a distância completados, assistência financeira, e número de horas trabalhadas poderiam estar relacionadas à evasão em cursos a distância. Os resultados indicaram que duas variáveis, locus de controle e assistência financeira, explicam com consistência estatística 85% da evasão em educação a distância; a variável locus de controle, analisada de forma independente, prediz a evasão com precisão de 80%, utilizando análise discriminante. As entrevistas realizadas com estudantes evadidos reforçam o poder da força explicativa desta variável: estudantes que não completaram os cursos apresentaram motivos para a desistência relacionados a causas externas, como as ligadas ao emprego, família, e a falta de equipamento. A autora defende que isso pode levar à especulação de que estudantes com locus de controle externo não assumem a responsabilidade pessoal pelo próprio sucesso educacional.

Frydenberg (2007) realizou um estudo descritivo sobre a persistência em educação com dados coletados num período de dois anos; este estudo também pode ser caracterizado como comparativo, por ter analisado dados de estudantes de cursos *online* e estudantes de cursos presenciais. O grupo pesquisado é formado por adultos cursando educação profissional continuada por meio de extensão universitária. Os resultados depois de dois anos de estudos revelaram taxa de evasão de 21% na educação *online* e 16% na presencial, quando analisados em conjunto o período anterior ao início da instrução e o correspondente a depois do início do curso. Quando analisado o período após o início da instrução de forma isolada, não foi identificada diferença significativa na taxa de evasão auferida nas duas modalidades. Quando analisado o período relativo à chamada “semana de orientação”, que acontece bem no início do curso, a taxa de evasão verificada no curso *online* é o dobro da taxa auferida no curso presencial. Levando em consideração que o acontecimento de eventos na vida dos estudantes que possam afetar a continuidade nos cursos pode ocorrer em qualquer período de sua realização, Frydenberg (2007) defende que restam três possíveis explicações para a alta taxa de evasão neste período específico: (1) algo relacionado à plataforma do curso, ou sala de aula virtual; (2) algo relacionado à qualidade ou à quantidade do conteúdo da aula *online*; ou (3) algo relacionado às expectativas dos estudantes,

partindo do pressuposto de que os estudantes adultos não tiveram, em sua época de escolarização formal, contato com salas de aula virtuais, ambiente este que pode não atender suas expectativas iniciais não declaradas quando com ele se deparam. A porcentagem de estudantes que se declararam não satisfeitos com o curso é o dobro na modalidade *online* se comparada ao resultado encontrado para a modalidade presencial. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a abandonar os cursos, os estudantes da modalidade *online* e os da modalidade presencial apresentaram razões muito similares, com alto índice de respostas classificadas nas categorias “sem razão” e “conflito de agendas”, levando o autor a inferir que os fatores relacionados à vida pessoal dos estudantes são os que mais interferem na decisão de completar ou abandonar um curso.

Frydenberg (2007) reforça que estudantes adultos participantes de educação profissional continuada estão naturalmente submetidos a um conjunto de pressões da vida diferente dos estudantes tradicionais. Diaz (2000) corrobora com o perfil clássico do estudante *online* relatado por diversos autores visitados na revisão de literatura: os resultados de seu estudo indicam que os estudantes *online* são mais velhos e têm maior experiência acadêmica. Por outro lado, Frydenberg (2007) afirma que a literatura ainda não é suficientemente clara em identificar se circunstâncias da vida, como pressões relativas ao volume de trabalho, são efetivamente preditivas em relação à persistência em cursos a distância.

Abordando também a questão da persistência/evasão em cursos *online*, mas pelo lado do perfil mais indicado para obter sucesso em meios e ambientes virtuais de aprendizagem, Palloff e Pratt (2004) defendem que os alunos virtuais de sucesso têm acesso a tecnologia e a computador, têm a mente aberta ao compartilhamento de experiências, não se sentem prejudicados pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação, têm automotivação e autodisciplina, estão dispostos a dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal aos estudos, trabalham bem em conjunto com seus colegas de curso em atividades colaborativas, pensam criticamente, têm capacidade de refletir e acreditam que a aprendizagem de alta qualidade pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, não se restringindo à sala de aula tradicional.

Fazendo uma análise da educação a distância como um sistema que é formado por entradas e saídas, Moore e Kearsley (2007) reforçam que as características dos alunos podem afetar diversas variáveis de saída, assim como os

índices de finalização de cursos constituem uma função de muitos dos fatores de entrada. Isso pode ficar mais claro a partir da observação da Figura 7 – Entradas e saídas da educação a distância.

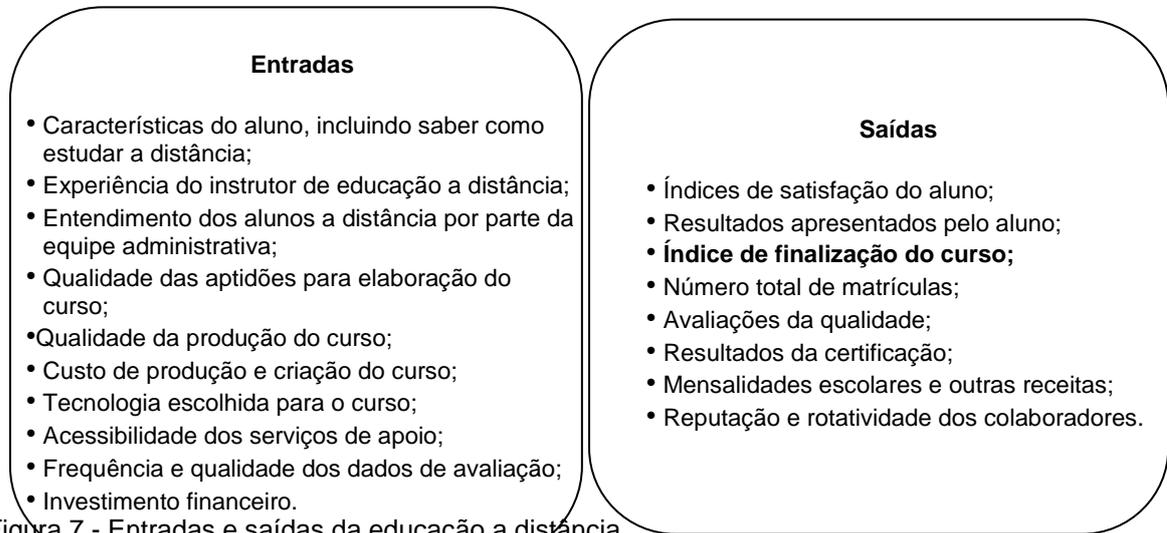


Figura 7 - Entradas e saídas da educação a distância  
Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 21).

Palloff e Pratt (2004) defendem que é possível identificar características aplicáveis a um aluno que tende a ter sucesso na aprendizagem *online*, o que pode ser útil para a definição de estratégias de aumento do índice de conclusão dos cursos. Mas, reconhecem a falta de critérios conhecidos que sejam absolutamente certos para indicar o sucesso, ou quaisquer instrumentos de classificação confiáveis a ponto de medirem a possibilidade de sucesso sem deixar margem a dúvidas. Por isso, segundo os autores, o sucesso em cursos *online* é algo que ainda fica, no final das contas e em última análise, a critério do próprio estudante, resultado do seu empenho e dos métodos de estudo escolhidos.

### 2.3 EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA

Considerando o contexto atual, em que a criação e disseminação da informação alcançam velocidade e volumes jamais vistos, torna-se impossível deixar de aprender sempre, de forma contínua e cada vez mais autônoma. Via de regra essa necessidade é preenchida pela educação informal, que prima pelo respeito aos

conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios das pessoas, conjunto que influencia o que elas percebem no ambiente e a forma como organizam e interpretam essa percepção. Esse processo, por sua vez, influencia a capacidade de recordação, raciocínio, solução de problemas e construção de novos conhecimentos. Em tempos de convergência digital mudou o significado do termo “conhecer”, pois muito mais que a simples lembrança e repetição de informações, torna-se necessário saber como buscá-las, selecioná-las e utilizá-las. Desta forma, a construção de conhecimentos valorizados pela sociedade está cada vez menos restrita a espaços educativos definidos, estáticos, e vai além do denominado “tempo certo” de aprender, relacionado à formação educativa inicial das pessoas. Neste contexto, diplomas passam a ser uma certificação social, que não garante o domínio na área de conhecimento que certificou, e o profissional que não investe em educação continuada fica à mercê do risco da rápida obsolescência. (GUIMARÃES, 2011).

Desde que o intervalo de tempo entre as grandes mudanças culturais ficou menor do que o intervalo de tempo da vida humana tornou-se necessário redefinir a educação como um processo que deve desenvolver-se com o passar dos anos, isso porque o conhecimento obtido torna-se cada vez mais obsoleto com o decorrer do tempo. A educação ao longo da vida é fundamental para evitar a catástrofe da obsolescência humana. (KNOWLES, 1973).

Formiga (2009, p. 39) também aborda esta questão pelo viés da educação ao longo da vida, quando argumenta: “Não se deve nunca perder a concepção ampla de educação, que vai muito além da escola, professores, alunos e edifícios escolares”. O autor arremata com a afirmação que a educação é um processo que não tem terminalidade nem completude, mas inicia desde a concepção do ser humano, desde o útero da mãe até o seu desaparecimento.

Coutinho (2009, p. 310) afirma que o processo de aprendizagem não se dá exclusivamente por meio de instituições de ensino, mas que “Ele está presente nas relações e trocas que se estabelecem independentemente dessas instituições, e desde que o sujeito nasce esse processo é contínuo e dura a vida inteira: é anterior à escolarização, acontece concomitantemente a ela e continua depois que ela termina”. A autora acrescenta ainda que essa aprendizagem contínua acontece tanto de forma sistemática, ou seja, intencional e planejada, quanto de forma assistemática, sem estruturação e planejamento prévios.

Há duas abordagens principais na conceituação de educação ao longo da vida, ou *lifelong learning*: uma que sustenta que a sua principal preocupação é com a promoção das habilidades e competências necessárias ao desempenho das atividades relacionadas ao trabalho, assim como com o desenvolvimento da capacidade de se adaptar a novas funções no trabalho. Desse ponto de vista, uma força de trabalho mais preparada e com maior nível de educação contribui para uma economia mais avançada e competitiva. Esta abordagem tem sido contestada no âmbito de discussões em fóruns dentro de instituições como a *Organization for Economic Co-operation and Development* - OECD, UNESCO e Parlamento Europeu, sob o argumento de constituir-se em um entendimento muito estreito e limitado da natureza, objetivos e propósitos da aprendizagem ao longo da vida. A outra abordagem expande este conceito e vai além da motivação baseada em objetivos extrínsecos, avançando para abranger também a aprendizagem com valor intrínseco, conceito este que vem sendo adotado por diversas instituições. O ponto em comum nas discussões sobre aprendizagem ao longo da vida é que o bem estar individual e da sociedade como um todo é potencializado quando sua disponibilização é possível por meio da mais ampla gama de canais e formas de acesso, o que coloca em destaque o papel da educação a distância neste contexto. (ASPIN, 2001).

Parker (1999) evidencia a importância da educação a distância neste contexto quando argumenta que enquanto a sociedade exige a aprendizagem ao longo da vida ou "*lifelong learning*" nos dias de hoje, as responsabilidades familiares e profissionais levam os adultos a procurar formas alternativas de educação, que fujam à tradicional educação presencial, encontrando muitas vezes a solução em iniciativas de educação a distância, que proporcionam a educação requerida, com a necessária flexibilização da agenda diária. (PARKER, 1999).

Mais de oitenta países em todos os continentes adotam atualmente a educação a distância, tanto na educação formal quanto na não formal, com a participação de milhões de estudantes. Programas não formais de educação têm sido utilizados em grande escala para formação profissional nas várias partes do mundo ao longo do tempo, com registros de experiências em diversos países como Japão, Nova Zelândia, Portugal, Inglaterra, entre outros, incluindo o Brasil. (NUNES, 2009).

A primeira lei que tratou especificamente sobre a educação a distância no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, cuja edição de 1996 proporcionou grande avanço na aplicação em todos os níveis educacionais. Um dos grandes diferenciais da lei foi reconhecer, mesmo que de maneira indireta, os cursos livres a distância, que incluem os ministrados pelas universidades corporativas e outros grupos educativos. Por conta da forte, pesada e muitas vezes intrincada normatização a que estão sujeitos os cursos formais reconhecidos pelo sistema oficial de ensino, observa-se crescimento da EAD de forma mais expressiva nas instituições que atuam de maneira livre. Isso porque apesar de não fornecerem certificados reconhecidos pelo Ministério da Educação, têm grande aceitação no mercado de trabalho, notadamente o privado. (ALVES, 2009). A aceitação pelo mercado da certificação em cursos livres demonstra claramente a diferença entre a chamada “competência legal”, possibilitada pelo diploma, e a “competência real”, traduzida pela demonstração efetiva de habilidades e conhecimentos necessários para exercer determinada atividade laboral. (LITTO, 2009).

Litto (2009) ao abordar as questões pedagógicas/andragógicas relacionadas à educação a distância, resgata o sentido da pedagogia centrada totalmente na figura do professor, quem determina “o que” e “como” será estudado; da andragogia recomendando ao professor dizer “o que” será estudado, mas reservando ao aluno a definição do “como” será estudado; e acrescenta o conceito da heutagogia, segundo o qual “o que” e “como” estudar são determinados pelo aprendiz, conceito este que foi muito ampliado com o advento da internet e da consequente possibilidade de disponibilização de informações e conhecimentos em um grande leque de formatos - texto, áudio e vídeo. Ao discorrer sobre a heutagogia, Almeida (2009) decompõe o termo a partir da etimologia – *heuta*, de auto, próprio; e *agogus*, de guiar, e revela sua natureza de autoaprendizagem na perspectiva de conhecimento compartilhado, destacando ainda seu sentido triádico que contempla a experiência, a interação social e o contexto. Palloff e Pratt (2004) também trazem ao contexto da educação a distância o conceito de heutagogia, reforçando o aspecto de aprendizagem autodirigida e a importância do desenvolvimento de soluções educacionais *online* centradas nos estudantes, mas com foco na aprendizagem de adultos que são a maioria absoluta nessa modalidade de aprendizagem.

O Censo EAD.br de ABED (2010) traz dados referentes ao ano de 2008 onde indica que o estudante de educação a distância tem idade mais avançada.

Detalhando um pouco mais o perfil desse estudante, 53% são mulheres, e 54% das instituições que participaram da pesquisa informaram que a idade predominante é de mais de 30 anos (e estas instituições concentram o maior volume de matrículas, 72%). A faixa etária com maior frequência é a que vai de 30 a 34 anos, apontada por 28% das instituições, que são responsáveis por 35% das matrículas.

Moore e Kearsley (2007) sustentam também que, apesar de haver algumas poucas experiências de educação a distância com crianças em idade escolar de forma complementar a sala de aula tradicional, a grande maioria dos participantes de cursos e programas de educação a distância nos Estados Unidos estão na faixa etária entre 25 e 50 anos. Por isso a importância de compreender a natureza da aprendizagem dos adultos na formulação de soluções de educação a distância. Os autores também recorrem a Malcolm Knowles e sua teoria sobre a educação de adultos, a andragogia, que pontuam como “a arte e a ciência de ajudar os alunos a aprenderem”. (p. 173).

A experiência de estudar para crianças e adultos é bem diferente. Enquanto para as crianças ir à escola é algo natural e esperado para sua idade, para o adulto estudar significa despender um grande esforço, pois está em uma fase da vida na qual precisa equilibrar os diversos papéis que exerce na sociedade, tanto no âmbito profissional quanto familiar e social, para fazer face às exigências normais da vida adulta. Além disso, o adulto já tem uma experiência de vida tal que permite a ele selecionar com base em razões específicas e muito claras sobre quais programas de educação irá se engajar, tendendo a demonstrar alta motivação e empenho. O motivo mais comum para o engajamento em cursos de educação a distância é desenvolver ou aperfeiçoar conhecimentos necessários para o trabalho. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A abordagem de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre a criação do conhecimento, que parte do pressuposto de que o conhecimento é criado por meio da interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, de forma interativa e em espiral, prevê quatro modos de conversão que são extremamente pertinentes e convergentes com os conceitos relacionados à aprendizagem de adultos (andragogia e heutagogia) e com a aprendizagem ao longo da vida: (1) socialização, que trata da conversão de conhecimento tácito em tácito por meio de um processo de compartilhamento de experiências; (2) externalização, que trata da conversão de conhecimento tácito em explícito utilizando metáforas, analogias e hipóteses, em um

processo de diálogo e reflexão coletiva; (3) combinação, que trata da conversão de conhecimento explícito em implícito por meio da organização de conceitos em um sistema de conhecimento, assim as pessoas trocam e combinam conhecimentos através de documentos, reuniões, telefone ou redes de informação, notadamente na atualidade pelas redes sociais; e (4) internalização, que trata da conversão de conhecimento explícito para conhecimento tácito, tem como principal meio o “aprender fazendo”, tão próprio aos preceitos utilizados na andragogia.

A teoria andragógica de Knowles (1973), estudioso que popularizou o uso do termo andragogia a partir dos anos sessenta, é baseada em quatro pressupostos, os quais diferem totalmente daqueles utilizados na pedagogia:

- 1) Mudanças no autoconceito: indica uma mudança no autoconceito de uma pessoa quando ela atinge a maturidade. Deixa de ser alguém totalmente dependente e se torna um ser autodirigido. Por esse motivo, dar a um adulto o mesmo tratamento dispensado a uma criança causa uma reação de ressentimento e resistência que interfere em sua aprendizagem;
- 2) O papel exercido pela experiência: este pressuposto diz respeito à importância da utilização da experiência acumulada pelo adulto como um recurso para a aprendizagem. Numa situação em que a experiência de um adulto seja desvalorizada ou ignorada, ele não interpreta isso apenas como uma rejeição ao seu conhecimento, mas como uma rejeição à sua pessoa;
- 3) Prontidão para aprender: pressuposto que indica a predisposição de um adulto para aprender, ou seja, na medida em que o ser humano atinge a maturidade, sua prontidão para aprender é cada vez menos um produto de seu desenvolvimento biológico e pressão acadêmica, e mais da necessidade do desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para o desempenho dos seus vários papéis sociais;
- 4) Orientação para a aprendizagem: tal conjectura diz respeito ao fato de que as crianças têm sua aprendizagem orientada por uma abordagem centrada em conteúdos, enquanto os adultos tendem a voltar sua aprendizagem para uma abordagem centrada na resolução de problemas. Esta diferença está firmemente ligada a uma perspectiva de tempo, ou seja, crianças aprendem em uma perspectiva de aplicar sua aprendizagem

num tempo à frente, enquanto que adultos têm a perspectiva de aplicação imediata para lidar com problemas correntes de sua vida.

O Programa Faça e Aconteça, objeto do estudo de caso desta dissertação, é um programa de educação empresarial continuada a distância, composto por cursos livres desenvolvidos com o objetivo principal de contribuir para a formação e capacitação de empresários de pequenos negócios em gestão, ou seja, para desenvolver competências necessárias ao desempenho de suas atividades profissionais como empresários, incrementando e potencializando os resultados de sua empresa. A necessidade de educação continuada para gestores de pequenos negócios é evidenciada quando se analisa os resultados da pesquisa realizada pelo Sebrae em 2007, para auferir o índice e identificar as causas de mortalidade das micro e pequenas empresas em seus primeiros dois anos no mercado. Em Santa Catarina, o índice chega a 24% e as principais causas apontadas pelos empresários são a falta de capital de giro, a falta de clientes e a concorrência acirrada, entre outras. Na verdade essas causas podem revelar sintomas de deficiências na gestão do empreendimento, passíveis de serem amenizadas ou sanadas por meio de capacitação contínua. Nesse sentido, é extremamente pertinente o *slogan* da Educação Sebrae: **Aprender sempre é um bom negócio** e a forma como está organizada, em três segmentos principais, para oferta ao mercado: (1) quero abrir um negócio; (2) tenho um negócio com menos de dois anos; e (3) tenho um negócio com mais de dois anos, cada um contando com soluções sob medida para atender às necessidades de capacitação de acordo com o posicionamento de cada empreendimento no ciclo de vida empresarial. (SEBRAE, 2010).

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos utilizados como forma de garantir a cientificidade dos resultados do estudo, assim como será detalhado o contexto da pesquisa. É importante destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Udesc, antes da aplicação da pesquisa de campo, obtendo sua aprovação em junho de 2010. A importância da observação à ética em pesquisa é ressaltada por Yin (2010, p. 99): “O estudo de um ‘fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real’ obriga-o a importantes práticas éticas, semelhantes às seguidas pela pesquisa médica”.

A Figura 8 apresenta uma síntese da metodologia de pesquisa utilizada.

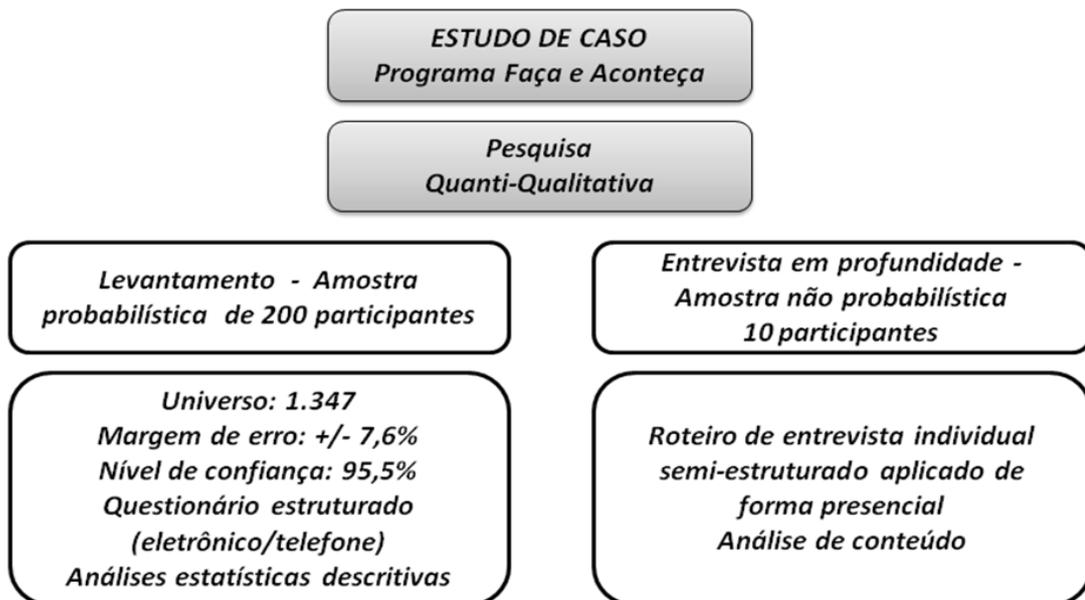


Figura 8 – Síntese da metodologia de pesquisa utilizada  
Fonte: Elaborado pela própria autora (2011).

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Foi utilizada a metodologia de estudo de caso, por meio do estudo do Programa Faça e Aconteça. O estudo de caso é recomendado quando se deseja

analisar fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados, sendo um método comumente utilizado na área de educação. (YIN, 2010).

De acordo com Martins (2002, p. 1), estudo de caso é:

[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

A pertinência do uso do estudo de caso na presente pesquisa reside no fato de que, por meio da análise de informações obtidas de estudantes que participaram de um Programa especificamente definido para o estudo, propõe-se conhecer alguns “porquês”, ou melhor, algumas causas da evasão em educação a distância. De outra forma seria extremamente complexa a pesquisa para identificar essas causas, devido à grande quantidade de ofertas de educação a distância existentes, e à pulverização das mesmas pelo país.

O estudo de caso é caracterizado como um dos tipos de pesquisa qualitativa. Contudo, apesar de vir ganhando crescente aceitação na área de educação, apresenta limitações tais como a voltada para a generalização dos resultados encontrados, entre as quais reputo como uma das principais. Por este motivo, neste estudo de caso específico, foram utilizadas também técnicas de estudos quantitativos, caracterizando a pesquisa como quanti-qualitativa, porque lançou mão tanto de um levantamento de dados junto a uma amostra de estudantes do objeto de estudo, quanto da técnica de entrevista focada ou em profundidade. O que se espera é que a junção dos resultados desta pesquisa aos de outras semelhantes, conduzidas pelo meio científico, possa auxiliar na validação de um conjunto de fatores influenciadores e orientar o desenvolvimento de estratégias para minimizar a evasão nesta modalidade de educação.

Percebe-se no campo da pesquisa em educação um confronto de ideias entre os que defendem as metodologias qualitativas de pesquisa, notadamente entre os adeptos dos paradigmas interpretativos e sociocrítico, e aqueles que defendem as metodologias quantitativas de pesquisa, notadamente os adeptos da perspectiva

positivista, confronto este eivado de preconceitos de ambos os lados. Na verdade, a pluralidade de paradigmas de investigação no trato dos problemas relacionados à educação é o caminho mais indicado, haja vista a complexidade dos fenômenos a serem estudados, para os quais é tão importante a sua descrição, compreensão e interpretação rigorosa, mas não menos do que a tentativa de sua explicação, que deve ser tratada com igual rigor científico. É fundamental que se ultrapasse esta dicotomia simplista e se confira inteligibilidade aos fatos e fenômenos sociais e humanos estudados. (ESTEVEVES, 2006).

Parker (1999) ratifica a importância da pluralidade nas opções de investigação, particularizando esta afirmação ao contexto da educação a distância, quando afirma que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa são necessárias para combinar a grande gama de variáveis que podem ou devem ser consideradas na previsão, descrição ou explicação da evasão em educação a distância. A desistência não pode ser atribuída apenas para uma causa, mas deve ser considerada como resultado de uma combinação de fatores.

Quanto aos objetivos, o tipo de pesquisa utilizada foi a descritiva que, segundo Gil (2002), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados alguns tipos de pesquisa tais como a bibliográfica, para a elaboração da revisão de literatura sobre o tema central e temas relacionados ao estudo; a documental, para obtenção de dados e informações junto à instituição ofertante do programa de educação a distância *online* estudado; o levantamento, que consiste na interrogação direta a um grupo significativo de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter conclusões correspondentes aos dados coletados; e a entrevista focada ou em profundidade, que busca o maior número de informações possíveis de um indivíduo acerca do objeto estudado. O método de abordagem do estudo será o indutivo, caracterizando estudos ou abordagens dos fenômenos que caminham das constatações mais particulares às leis e teorias mais gerais.

## 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

É importante destacar que este estudo foi realizado tendo como base pesquisa aplicada junto a participantes de um programa de capacitação empresarial continuada a distância específico, o Programa Faça e Aconteça, oferecido pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina – Sebrae/SC em todo o estado de Santa Catarina, adotando-se o recorte temporal relativo ao período correspondente ao segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010.

### 3.2.1 Instituição ofertante do Programa estudado

A instituição ofertante do Programa Faça e Aconteça é o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina – Sebrae/SC, uma instituição técnica e autônoma que faz parte do Sistema Sebrae, criada por iniciativa do poder executivo por meio da Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. É uma instituição predominantemente mantida e administrada pela iniciativa privada, mas que para o cumprimento da missão: “Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das MPE e fomentar o empreendedorismo”, mantém fortes relações e parcerias tanto com o setor público quanto com o setor privado, além de entidades de fomento e pesquisa. Suas principais áreas de atuação são focadas no acesso à informação e orientação empresarial, mercados, inovação e tecnologia, educação e no estabelecimento e defesa de políticas públicas para o segmento dos pequenos negócios. (CÂNDIDO et al., 2011).

O Sebrae pauta sua atuação em educação, de forma ampla, no documento intitulado Referenciais Educacionais do Sistema Sebrae (WICKERT, 2006), uma concepção integrada que foi inspirada nas proposições da comissão da Unesco para a educação do século XXI, presidida por Jacques Delors, e que tem suas bases em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Em seus referenciais, o Sebrae uniu o aprender a ser com o aprender a conviver, e também adotou as teorias de aprendizagem cognitivista, humanista e sócio-crítica. De um lado, a opção por estas três correntes teóricas em conjunto

deriva das limitações implícitas na alternativa por apenas uma delas, enquanto por outro lado deriva da pluralidade de enfoques que uma concepção integrada permite. Essa concepção educacional integrada está focada no desenvolvimento de competências, abordagem considerada ideal para a formação e capacitação de adultos. Orientada para finalidades, adota como bases a contextualização e a significância a fim de desenvolver competências, entendido como uma construção que envolve o componente atitudinal, além do conhecimento tácito e explícito.

A educação Sebrae pela internet oferece condições técnicas, atitudinais e conceituais para facilitar o desenvolvimento das competências necessárias no planejamento e gestão de pequenos negócios. São oferecidos cursos livres, sem certificação pelo sistema oficial e sem a obrigatoriedade de seguir seus pressupostos legais, mas que atendem aos referenciais de qualidade preconizados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

Os cursos seguem uma metodologia híbrida, pela qual o participante pode estudar tanto de forma autodirigida quanto colaborativa, com o apoio de tutores que têm o papel de estimular os participantes, colaborando com seu aprendizado por meio da troca de informações e de experiências, tudo isso com foco no desenvolvimento das competências propostas no curso. Além da interação participante/tutor, é também estimulada a interação entre os participantes a partir de fóruns, comunidades e chats organizados pelo tutor.

Existe a formação das turmas e também é sugerido um cronograma para realização dos cursos. Entretanto, o participante pode organizar seu próprio ritmo de estudos, desde que não ultrapasse o limite máximo de tempo em que o curso fica disponível para cada turma específica (que varia normalmente em torno de dez a sessenta dias, dependendo da carga horária equivalente à versão presencial de cada curso). Os tutores também têm papel fundamental atuando de forma pró-ativa para que participantes desmotivados e/ou distantes retornem ao bom ritmo do curso, estimulando a persistência e agindo para redução da evasão. (LIMA; BAUER; LOPES, 2006).

### 3.2.2 Características do Programa estudado

O Programa Faça e Aconteça foi desenvolvido pelo Sebrae/SC para atender empresários de micro e pequenas empresas, assim como pessoas que desejam abrir seu próprio negócio. Tem por objetivo principal apresentar os conceitos básicos de gestão para que o participante enxergue novos horizontes na sua atual ou futura empresa, apontando caminhos para o desenvolvimento e tomada de decisão nos diversos setores de um empreendimento.

Com um enfoque prático, o Programa Faça e Aconteça oferece uma noção de cada uma das áreas que compõem uma empresa a partir de seis cursos independentes, mas complementares: Gestão e Estratégia Empresarial, Marketing, Recursos Humanos, Finanças, Processos e Custos. A duração do programa varia de acordo com os participantes, mas é estabelecido um cronograma sugestivo prevendo aproximadamente dez dias para realizar cada curso, totalizando sessenta dias para concluí-lo integralmente. Esse prazo foi definido para possibilitar acesso a um número maior de pessoas realmente interessadas no programa, e também para efeito de organização logística de cada turma.

Visando proporcionar maior universalidade de acesso, são oferecidas duas modalidades de educação a distância: totalmente *online*, via internet, e por meio de apostilas impressas e videoaula, ambas sem nenhum custo para participação e com certificação emitida pelo Sebrae/SC após a realização de uma avaliação de conhecimentos, que não tem o objetivo de aprovar ou reprovar, mas de possibilitar um momento de reflexão sobre a aprendizagem. O presente estudo de caso considerou apenas a modalidade *online*. Dados extraídos de relatórios de desempenho do Programa mostram mais de 100 mil pessoas atendidas em 97% do território catarinense desde a implantação, em 2005, além de participantes em 100% dos demais estados da federação e até participantes no exterior.

Desenvolvido em consonância com os princípios dos Referenciais Educacionais do Sebrae, o Programa, além da análise de exemplos de pequenos negócios comerciais, industriais e de serviços, se baseia na história de uma família fictícia: a família Vieira, representada por três personagens: Antônio, o pai, que é dono de uma panificadora; Elisabete, a mãe, que é proprietária de uma confeitaria; e o filho, Jorge, que tem uma loja de informática. Ao longo do programa, a família

tenta implementar nos seus negócios as ideias que foram abordadas e trabalhadas em cada curso, com o objetivo de facilitar a transformação do conteúdo trabalhado pelo participante em algo que terá uma aplicação real e útil no dia-a-dia de sua empresa.

Na página principal do ambiente virtual de aprendizagem do Programa na internet (que pode ser visualizada na Figura 9), além das opções de pré-inscrição e de acesso para já inscritos, constam as informações de contato tais como o número do teleatendimento (número exclusivo do tipo 0800 com discagem direta gratuita), bem como os e-mails de contato. Há também informações importantes para os interessados por meio das opções: “O que é”, “Temas” e “Apoio”. No item “Links” as pessoas têm acesso a outros serviços e soluções disponibilizados pelo Sebrae/SC que são de interesse do público-alvo do Programa, e ainda é disponibilizado o acesso às videoaulas em *link* específico destacado no menu principal. A página traz ainda uma breve apresentação do personagem Antonio Vieira, e acesso a notícias de interesse para o segmento dos pequenos negócios.



Figura 9 - Página principal do ambiente virtual de aprendizagem  
Fonte: Sebrae (2011).

Ao clicar na opção “Pré-Inscrições” o interessado é remetido a uma página de cadastro e, após inserir todos os seus dados, pode ser integrado a uma turma, se houver vagas disponíveis no momento, ou ficar em espera até a abertura da próxima turma. Cada turma comporta duzentos participantes. Ao clicar em “Acesse agora” da página principal, o participante já inscrito é remetido a uma página de entrada na qual é solicitado que informe o usuário e senha (informações que já recebeu por e-mail quando da efetivação de sua inscrição), conforme demonstra a Figura 10.

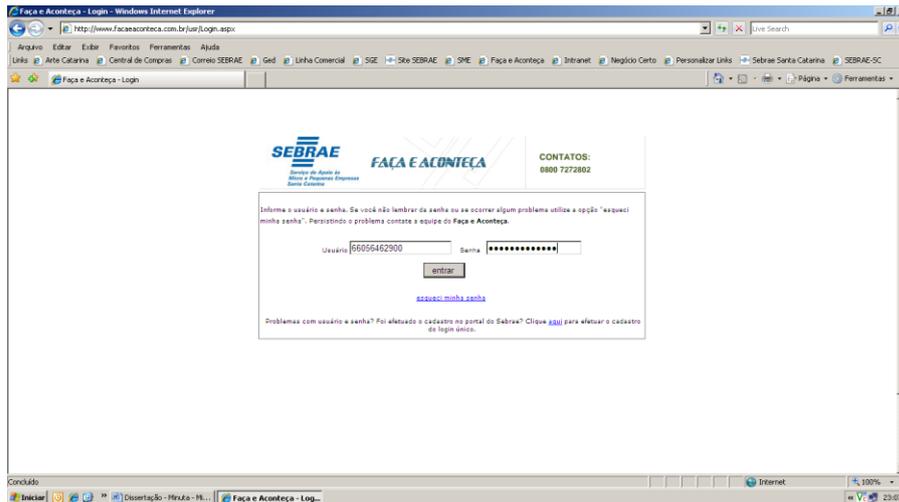


Figura 10 - Página de entrada no ambiente virtual de aprendizagem  
Fonte: Sebrae (2011).

Na sequência, é aberta a página *“Painel de Aprendizagem”* (Figura 11), na qual aparece uma lista de todos os cursos em que o participante está inscrito, ou matriculado, e os detalhes sobre o andamento do curso: se já concluído, dando a opção de rever algum tópico ou se em andamento, com a opção de acessar um tópico ainda não visto. Além do acesso ao ambiente de sala de aula virtual de cada curso, o *“Painel de Aprendizagem”* dá acesso a outras funcionalidades oferecidas aos participantes, como por exemplo Contato – para troca de mensagens com o tutor do curso; Agenda – para socialização da agenda do curso; Fórum – para acesso ao fórum de discussões do curso; Meu Menu – para acesso aos dados do participante e atualizações, se for o caso; e Tutorial – que dá acesso a um guia fácil que orienta o participante sobre as funcionalidades disponíveis no ambiente (detalhadas no Quadro 5).

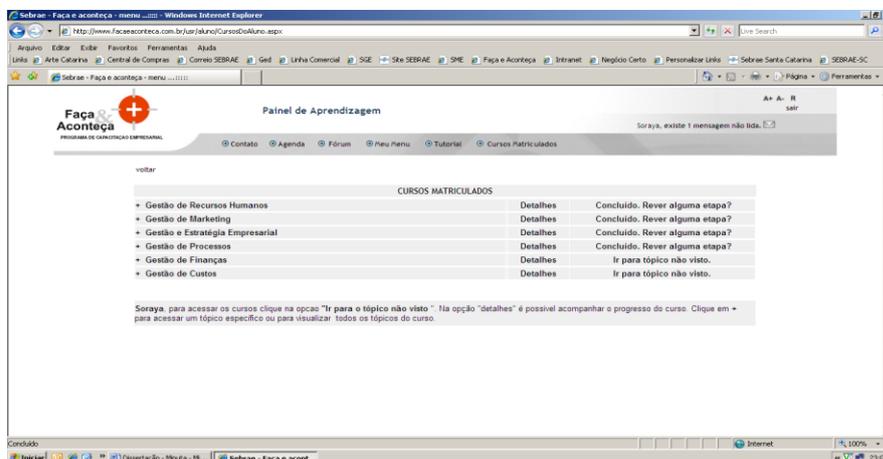


Figura 11 – Painel de aprendizagem  
Fonte: Sebrae (2011).

<b>Funcionalidade</b>	<b>Descrição</b>
Pesquisa textual	Permite ao participante pesquisar por termos que estão presentes no curso. O resultado desta pesquisa trará um conjunto de páginas onde o termo pesquisado foi encontrado.
Lista de discussão	Permite a troca de ideias com outros participantes do Programa, relativas a um determinado assunto.
Dicionário	Os termos mais importantes estão definidos ou descritos em um dicionário <i>online</i> .
Dúvidas mais frequentes (FAQ)	Permite o acesso a questões já respondidas para consulta imediata.
Chat	Permite a discussão de ideias em tempo real com os demais participantes do Programa, com a mediação de um tutor de aprendizagem.
Anotações	Permite ao participante armazenar informações sobre qualquer tópico do curso com possibilidade de consulta e alterações posteriores a qualquer momento que desejar.
Biblioteca virtual	Espaço onde são armazenados <i>links</i> , materiais para impressão, arquivos para <i>download</i> e referências bibliográficas relacionadas ao curso.
Fale com o tutor	Cada curso tem uma pessoa responsável para atender aos participantes em questões específicas, orientações e esclarecimento de dúvidas. O tutor pode ser acessado por meio do correio eletrônico: <a href="mailto:tutor@faceaconteca.com.br">tutor@faceaconteca.com.br</a> .

Quadro 5 – Funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem do Programa Faça e Aconteça  
Fonte: Sebrae (2011).

Os participantes do Programa contam também com o apoio de tutores e monitores durante todo o período de realização dos cursos. Os monitores prestam suporte referente ao funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades, enquanto os tutores são profissionais que agregam a experiência de tutoria em cursos a distância com o conhecimento técnico sobre os temas tratados no curso em que atua e a experiência em consultoria em gestão para pequenos negócios. Tanto os tutores quanto os monitores podem ser acessados por meio eletrônico (e-mail, ambiente virtual de aprendizagem) e telefone (linha 0800). Cabe também aos tutores o papel de organização e mediação dos chats e fóruns de discussão, bem como a função de manter os participantes ativos no processo de aprendizagem. Para isso, devem seguir um plano de tutoria que estabelece passo a

passo, desde o primeiro até o último dia do Programa, todas as atividades a serem realizadas (Apêndice I).

Durante a realização de cada um dos seis cursos do Programa ocorrem debates, discussões e trocas de ideias e experiências entre os participantes por meio das funcionalidades fórum e chat. Para cada curso é definida previamente uma agenda com três temas/sessões a serem tratados em cada uma das funcionalidades (Apêndice II).

Pesquisa realizada pelo Sebrae/SC em maio de 2006 demonstra que o Programa tem capacidade de alcançar os objetivos estratégicos a que se propõe, apresentando resultado positivo para todos os objetivos, como demonstrado a seguir:

**Objetivo 1** – Contribuir para a formação adequada e contínua de empreendedores: 48% dos participantes afirmaram ter feito os cursos em busca de atualização profissional, 18% em busca de orientação para melhoria na gestão de sua empresa e 23% em busca de mais informações para abertura de uma empresa;

**Objetivo 2** – Colaborar decisivamente para a sustentabilidade dos pequenos negócios: 63% dos entrevistados afirmaram que o Programa Faça e Aconteça auxiliou na formalização do seu negócio, e 81% afirmaram que a participação no Programa causou impacto positivo em projetos de ampliação e/ou expansão de seus negócios.

**Objetivo 3** – Estimular competências e conhecimentos: 94% dos entrevistados ratificaram a importância do Programa em sua vida empresarial e profissional; quando questionados sobre o grau de influência que a falta de conhecimentos e informações têm sobre os resultados e longevidade de uma empresa, numa escala de zero a dez 85% atribuíram nota acima de oito, sendo que, entre esses, 39% atribuíram nota dez – considerando fundamental o conhecimento como vetor de sucesso de uma empresa.

**Objetivo 4** – Gerar um diferencial competitivo para as micro e pequenas empresas: 96% dos entrevistados afirmaram que participar do Programa auxiliou na organização administrativa do seu negócio, e 90% afirmaram ter aplicado os conhecimentos adquiridos em sua empresa e vida profissional.

### 3.2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir da base de inscritos que efetivamente iniciaram os cursos do Programa Faça e Aconteça na modalidade *online* no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010, compondo um universo de pesquisa formado por 1.347 pessoas distribuídas em três categorias: (1) aquelas que concluíram os seis cursos do Programa (634 pessoas); (2) aquelas que concluíram pelo menos um curso do Programa (379 pessoas); e (3) aquelas que não concluíram nenhum dos seis cursos (334 pessoas). É importante frisar que não há obrigatoriedade em realizar todos os cursos, há liberdade e flexibilidade para que o participante selecione os cursos que tem mais necessidade. Dessa forma, foram considerados evadidos para efeito do presente estudo aqueles que não concluíram nenhum dos seis cursos.

Universo de pesquisa, também chamado de população, pode ser conceituado como um conjunto de elementos que possuem determinadas características que sejam significativas para responder ao problema da pesquisa em estudo. Define-se amostra como qualquer subconjunto do universo ou população. (RICHARDSON, 1989).

A partir da base amostral composta pelos 1.347 participantes foi selecionada uma amostra probabilística simples de 200 pessoas, o que resulta em uma margem de erro de +/- 7,6%, considerando um nível de confiança de 95,5%. É importante destacar que tanto a margem de erro quanto o nível de confiança são funções do tamanho da amostra. Segundo Mattar (1993, p. 291), a amostra probabilística simples “[...] caracteriza-se pelo fato de cada elemento da população ter probabilidade conhecida, diferente de zero, idêntica à dos outros elementos, de ser selecionado para fazer parte da amostra.”.

A Tabela 4 detalha a composição da amostra:

Tabela 4 – Composição da amostra

<b>Situação em relação ao Curso</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Sim, concluí todos os 6 cursos	115	57,5
Sim, concluí pelo menos 1 curso	42	21,0
Não, iniciei algum curso, mas não concluí	43	21,5
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa Direta, 2010.

Além da amostra quantitativa de duzentas pessoas que responderam ao questionário de pesquisa, também foi realizada entrevista em profundidade junto a uma amostra não probabilística formada por dez pessoas selecionadas da base amostral, sendo seis concluintes e quatro evadidos. Esse método teve o objetivo de obter informações mais abrangentes sobre as percepções acerca do Programa e aprofundar ainda mais as causas de evasão apontadas nas respostas à pergunta aberta do instrumento utilizado na pesquisa quantitativa. É importante destacar que em princípio houve a tentativa de obtenção de cinco entrevistas de cada grupo (concluintes e não concluintes), mas foi encontrada maior dificuldade em obter a participação dos não concluintes no estudo.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O questionário, um dos instrumentos de pesquisa utilizado para a coleta de dados, foi uma adaptação da ferramenta usada por Almeida (2007), cuja aplicação permitiu analisar o relacionamento entre características, comportamento, atitudes, hábitos e contexto de estudo do participante em relação a cursos a distância com a variável-critério evasão (Apêndice III). É formado por questões com opções de respostas fechadas, que compõem a parte quantitativa da pesquisa, e por uma questão com opção de resposta aberta, que forneceu dados qualitativos.

Contempla em sua parte inicial, além de uma apresentação e de uma pergunta filtro, um bloco de perguntas que tem o objetivo de levantar as

características demográficas e de ocupação dos participantes. Este sofreu algumas alterações, em comparação ao utilizado por Almeida (2007), para melhor adequá-lo ao contexto da presente pesquisa.

Em seguida, considera dois blocos de perguntas a serem respondidas por uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente” no bloco de perguntas relacionadas aos hábitos e preferências de estudo, e de “totalmente inadequado” a “totalmente adequado” no bloco relacionado às condições de estudo. Logo após o instrumento observa perguntas relativas ao contexto de estudo, com opção de resposta dicotômica, do tipo “sim” ou “não”, depois um bloco que busca levantar o tempo diário de dedicação do participante para realização do curso e demais atividades profissionais, familiares, de lazer, entre outras, a ser respondido em quantidade de horas por item, e finaliza com uma pergunta aberta dirigida a quem não concluiu o curso, buscando identificar o principal motivo que levou o estudante à desistência.

É importante destacar que o bloco de perguntas relacionadas aos hábitos e preferências de estudo - que no instrumento utilizado por Almeida (2007) foi denominado de comportamento e atitudes – sofreu pequenas alterações apenas de linguagem para melhor adequação à realidade do estudo.

O bloco de perguntas relativas às condições de estudo foi mantido como no instrumento original, à exceção da pergunta sobre a disponibilidade de recursos financeiros para manter-se no curso, excluída haja vista o Programa em estudo ser totalmente gratuito; o bloco de perguntas relativas ao contexto de estudo também foi mantido, apenas com pequenas adaptações de linguagem.

A redação da pergunta aberta final também foi alterada, destacando a necessidade de resposta apenas àqueles que não concluíram algum curso do Programa. Isso diferencia o presente estudo do realizado por Almeida (2007), na medida em que foi aplicado o instrumento tanto aos concluintes quanto aos evadidos, de forma a possibilitar comparações das respostas para o alcance de algumas conclusões a respeito das diferenças que sejam significativas para o estudo da evasão.

Este instrumento de pesquisa foi submetido a um pré-teste com aplicação por telefone junto a seis participantes do Programa, o que serviu para refiná-lo, sendo acrescentada, após o pré-teste, uma pergunta filtro no início do instrumento para posicionar se o respondente havia concluído todos os cursos do Programa, pelo

menos um dos seis cursos, ou se não havia concluído nenhum dos cursos. As demais perguntas foram mantidas, pois não houve dificuldade em sua aplicação.

Além do instrumento acima descrito, foi também utilizado um roteiro semi-estruturado para aplicação de entrevista em profundidade, também conhecida como pesquisa focada individual, que teve por objetivo aprofundar de forma qualitativa as percepções e opiniões dos participantes acerca da qualidade do Programa, suas expectativas, dificuldades enfrentadas para realização, condições ideais de estudo, sugestões de aperfeiçoamento, entre outros fatores.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados para o presente estudo seguiu dois procedimentos principais distintos. Na coleta de dados secundários foi realizada pesquisa em livros, artigos científicos, dissertações e/ou teses já publicados sobre o tema de pesquisa, além de relatórios, documentos, registros e materiais publicitários sobre o Programa, tanto em meio físico quanto em meio eletrônico, disponibilizados pela instituição ofertante. O processo de coleta de dados primários teve início a partir da obtenção e organização do cadastro dos participantes do Programa, no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010. Os participantes foram organizados em dois grupos: um composto por aqueles que concluíram todo o Programa, ou pelo menos um dos seis cursos do Programa, e outro formado por aqueles que iniciaram, mas não concluíram nenhum curso.

Na sequência, os participantes foram novamente divididos em dois grupos: (1) aqueles que haviam informado telefone de contato em seu cadastro, e com os quais foi mantido contato telefônico para aplicação do questionário; (2) aqueles que não haviam informado telefone, mas que informaram e-mail de contato, para os quais foi enviado e-mail com uma breve apresentação sobre a pesquisa e um *link* para acesso ao questionário eletrônico disponibilizado via *Google Docs* (um pacote de aplicativos do Google que inclui uma ferramenta de questionário eletrônico, que permite a entrada e processamento de dados).

Tanto no contato via telefone quanto via e-mail houve alguns problemas e dificuldades, como mudanças de telefones, números errados, e-mails errados ou

inexistentes, pessoas sem disponibilidade para contato no horário comercial, entre outros. Aconteceu também de algumas pessoas se recusarem a responder, resultando num baixo retorno na primeira tentativa, principalmente do grupo formado pelos desistentes. Visando o aumento do retorno e efetividade da pesquisa, foi adotada a estratégia de sorteio de uma bolsa no Seminário Empretec, oferecida pela instituição ofertante do Programa, e de um aparelho MP4. Com isso o retorno cresceu significativamente chegando a duzentos respondentes, já qualificados no item 3.2.3 Participantes da Pesquisa.

Finalizada a etapa de coleta de dados primários via entrevista com a aplicação de questionário, foi iniciada a fase de entrevistas individuais focadas, ou entrevistas em profundidade. Foram selecionadas dez pessoas, também a partir do cadastro de participantes do Programa, sendo cinco concluintes e cinco desistentes. Foram feitos contatos via telefone para agendar as entrevistas, que foram realizadas nos locais de origem dos respondentes, com o apoio de um roteiro semi-estruturado. Como já relatado, a principal dificuldade foi enfrentada com o grupo de desistentes, apresentando desde recusas a responder, até transferências e cancelamento de agendas, provocando o contato com outro participante para recomposição da quantidade estipulada de desistentes; entretanto, ao final a amostra ficou composta por seis concluintes e quatro não concluintes.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Ao término da coleta os resultados foram analisados. Todos os questionários respondidos foram inseridos na ferramenta de *survey* (pesquisa) do *Google Docs*, seja pela digitação direta dos respondentes, pela inserção simultânea à entrevista por telefone feita pelo entrevistador, ou inserção posterior de questionários preenchidos manualmente pelo entrevistador após a entrevista por telefone. Em seguida foi utilizada a ferramenta de exportação de dados para uma planilha em Excel, por sua vez importada para o software de tratamento estatístico *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS, gerando a matéria-prima para a análise dos dados. O método escolhido para análise dos dados quantitativos foi o descritivo, o que de acordo com Mattar (1992, p. 62) “[...] têm o objetivo de proporcionar

informações sumarizadas dos dados contidos no total de elementos da(s) amostra(s) estudada(s)”.

Foram obtidas e descritas as frequências absolutas e relativas das respostas dadas a cada variável de pesquisa, destacando lado a lado os resultados obtidos do grupo de concluintes e do grupo de desistentes. Os resultados foram apresentados, discutidos e comparados a outros já obtidos em pesquisas anteriores, assim como a posicionamentos de estudiosos do tema, encontrados na revisão teórica deste estudo.

Os dados qualitativos obtidos nas respostas à questão aberta do questionário, que solicitava o principal motivo para a desistência, foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, utilizando os pressupostos metodológicos preconizados por Laurence Bardin (2009) seguindo o procedimento de análise aberto, ou seja, sem que tenha existido uma lista prévia de categorias a ser utilizada para classificar os dados. Esta decisão metodológica permite que sejam conhecidos os quadros de referência específicos dos entrevistados em relação à problemática pesquisada, sem a imposição de um quadro prévio de análise. Após uma leitura inicial rápida dos textos para apropriação do conteúdo, foi realizada uma operação de categorização ou análise categorial, pressupondo que após os dados terem sido identificados como pertinentes ao estudo, sejam classificados e reduzidos em categorias que foram organizadas em temas, de acordo com o critério de frequência/recorrência do tema e sua pertinência e significado em relação à questão de pesquisa investigada, ou seja, os motivos dos participantes para desistência do(s) curso(s).

As verbalizações dos participantes nas entrevistas em profundidade foram transcritas em sua totalidade, para melhor aproveitamento de toda a riqueza de suas falas, condição essa permitida pela dimensão da amostra utilizada. A análise desses dados foi realizada com base na recorrência de termos chaves das falas dos entrevistados. Esta etapa adicional de coleta de dados qualitativos foi fundamental para a identificação mais precisa dos fatores que colaboram para a evasão na EAD *online*.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo é dedicado a apresentar os resultados e discussões do estudo, objeto desta dissertação. Seguindo a lógica estabelecida nos procedimentos de coleta e análise de dados, a apresentação inicia com os dados quantitativos, dispostos em tabelas de frequência de respostas absolutas e relativas, com os dados referentes aos concluintes e aos não concluintes dos cursos. Dessa forma, permite-se uma melhor visualização para comparação entre esses dois grupos de análise, a consequente discussão de possíveis conclusões e cotejamento com dados de pesquisas anteriores realizadas sobre o tema principal do estudo, que é a evasão em cursos a distância *online*.

A apresentação será feita de acordo com os blocos de perguntas que compõem o instrumento de pesquisa. Dessa forma, inicia-se com os dados demográficos de caracterização dos participantes e do perfil de sua principal ocupação.

Tabela 5 – Sexo dos entrevistados concluintes e não concluintes

Sexo	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Masculino	64	40,8	25	58,1	89	44,5
Feminino	93	59,2	18	41,9	111	55,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Analisando os dados totais sobre o sexo dos entrevistados, percebe-se que há predominância do sexo feminino, com 55,5% do total; as mulheres também apresentam maior percentual de conclusão, com índice de 59,2%, contra 40,8% dos homens. Outros estudos corroboram este resultado: em Pontes et al. (2010), os resultados demonstraram também ser significativamente maior o número de mulheres que o de homens entre os participantes de cursos e programas a distância; para Jun (2005), a variável sexo apresenta forte influência na persistência em cursos a distância - seu estudo concluiu que homens são vinte e oito vezes mais

propensos a abandonarem um curso a distância que mulheres; Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) concluíram que as mulheres são mais propensas a não iniciar os cursos, mas por outro lado, são as que mais persistem quando estes são iniciados; Diaz (2000), ao fazer uma análise entre os estudantes que obtiveram sucesso ou não em um curso *online*, concluiu que as mulheres tendem a ter mais sucesso que os homens.

Tabela 6 – Estado civil dos entrevistados concluintes e não concluintes

Estado civil	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte		N	%
	N	%	N	%		
Solteiro (a)	95	60,5	21	48,8	116	58,0
Casado (a)	59	37,6	18	41,9	77	38,5
Separado (a)/ Divorciado (a)	3	1,9	4	9,3	7	3,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Sobre o estado civil dos participantes, percebe-se que no cômputo geral de participantes predominam os solteiros (58% contra 38% de casados); estes também apresentam maior participação dentre os concluintes, 60,5%; já na distribuição dos dados dos não concluintes, casados e separados/divorciados representam a maioria, 51,2%. Apesar desse percentual não revelar uma maioria absoluta, esse resultado pode levar à conclusão de que estudantes casados ou separados/divorciados tendem a encontrar maior disputa pela dedicação de seu tempo às diversas atividades que têm a desempenhar em suas vidas, dentre elas as de cônjuge e/ou pais. Pontes et al. (2010) encontraram resultado diverso no tocante ao estado civil dos estudantes a distância, demonstrando ser significativamente maior o número de estudantes casados com relação aos solteiros. Jun (2005), no relato dos principais resultados de sua pesquisa, chegou à conclusão de que o estado civil não constitui um fator chave para a evasão, pois não encontrou diferenças significativas entre concluintes e evadidos. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) também identificaram em sua pesquisa que o estado civil não influencia na evasão.

Tabela 7 – Escolaridade dos entrevistados concluintes e não concluintes

Escolaridade	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Até 1º Grau	1	0,6	1	2,3	2	1,0
2º Grau incompleto	7	4,5	0	0,0	7	3,5
2º Grau completo	12	7,6	9	20,9	21	10,5
Superior incompleto	69	43,9	16	37,2	85	42,5
Superior completo	45	28,7	11	25,6	56	28,0
Pós-Graduação incompleta	9	5,7	4	9,3	13	6,5
Pós-Graduação completa	14	8,9	2	4,7	16	8,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Com relação à escolaridade, observa-se uma maior concentração de participantes (70,5%) nos graus superior incompleto e superior completo, distribuição esta que se repete com leve superioridade dentre os concluintes (72,6%) e que decresce sensivelmente dentre os não concluintes (62,8%), os quais têm boa representação dentre aqueles que possuem apenas o segundo grau completo (atual Ensino Médio, no sistema oficial de ensino), chegando a quase 21% dos entrevistados. Esses dados sugerem que uma maior escolaridade pode influenciar positivamente na conclusão de cursos a distância. No entanto, essa assertiva não se confirma na revisão de literatura realizada. Um dos poucos autores que fazem referência ao grau de escolaridade nos resultados de suas pesquisas, Jun (2005), chegou à conclusão de que o nível de escolaridade não constitui um fator chave para a evasão, visto que não encontrou diferenças significativas para essa variável entre concluintes e evadidos.

Tabela 8 – Faixa etária dos entrevistados concluintes e não concluintes

Faixa Etária	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Até 20 anos	18	11,5	4	9,3	22	11,0
21 a 25 anos	61	38,9	10	23,3	71	35,5
26 a 30 anos	37	23,6	15	34,9	52	26,0
31 a 35 anos	17	10,8	3	7,0	20	10,0
36 a 40 anos	6	3,8	6	14,0	12	6,0
Mais de 40 anos	18	11,5	5	11,6	23	11,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Analisando os dados relativos à faixa etária dos participantes, percebe-se que 73,3% dos concluintes estão na faixa entre 21 e 35 anos, enquanto que nessa mesma faixa estão apenas 65,2% dos não concluintes. Estes, por outro lado, concentram 25,6% na faixa dos 36 aos 40 anos ou mais, contra apenas 15,3% dos concluintes, indicando uma participação maior de desistentes entre as pessoas mais velhas. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), ao analisar os dados demográficos dos entrevistados em seu estudo, corroboram com essa afirmativa, pois concluíram que os estudantes na faixa etária entre 29 e 35 anos são a maioria no grupo que não chega a iniciar seus estudos, identificando por meio de pesquisa qualitativa que nessa faixa etária os estudantes frequentemente têm uma carga de trabalho maior, além de frequentes mudanças de ofício. Já entre aqueles que iniciaram e depois abandonaram seus cursos, predominam os alunos com mais de 40 anos. Diaz (2000), entretanto, ao analisar algumas variáveis selecionadas entre um grupo de estudantes que obtiveram sucesso e um grupo que não o obteve, concluiu que não há diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere à idade.

Tabela 9 – Atividade exercida pelos entrevistados concluintes e não concluintes

Atividade exercida	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Empregado de empresa privada	77	49,0	16	37,2	93	46,5
Empresário	29	18,4	17	39,5	46	23,0
Estudante	28	17,8	3	7,0	31	15,5
Funcionário público	9	5,7	5	11,6	14	7,0
Desempregado	5	3,2	0	0,0	5	2,5
Profissional liberal	2	1,3	1	2,3	3	1,5
Outros	7	4,5	1	2,3	8	4,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Para análise da variável *atividade exercida pelos participantes*, foram agrupadas em apenas uma categoria as alternativas de resposta “Empresário” e “Autônomo”, este último considerado como empresário informal. Chama atenção a alta concentração de não concluintes nesta categoria (cerca de 40%), considerando que o Programa em estudo foi desenvolvido primordialmente para esse público. Esse resultado pode indicar, a princípio, três conclusões: (1) que os cursos têm de ser revistos para serem mais atrativos ao público; (2) que os empresários priorizaram outras atividades em detrimento de sua participação mais efetiva nos cursos do Programa; ou (3) que os empresários participaram até o ponto do alcance de suas necessidades, sem terem concluído os cursos em sua totalidade e estarem assim aptos a obterem a certificação, momento a partir do qual seriam considerados concluintes. Uma informação que apóia essa última alternativa foi obtida pelo Sebrae, em pesquisa qualitativa do tipo *focus group*, realizada com empresários de micro e pequenas empresas que manifestaram valorizar mais o conhecimento adquirido que a certificação em cursos de capacitação. Na revisão de literatura não foi encontrada análise com foco no tipo de ocupação dos participantes de cursos a distância, mas apenas a verificação do fato de trabalharem e qual a carga horária de trabalho, semanal ou mensal.

A partir deste ponto, serão apresentados os resultados relativos aos blocos de perguntas sobre os hábitos e preferências de estudo dos participantes, o contexto e as condições de estudo. Foi excluída da análise a pergunta “O curso foi pago?”, em virtude do Programa em estudo ser disponibilizado de forma totalmente gratuita; na verdade, essa questão já deveria ter sido excluída do questionário na fase de adaptação do instrumento de pesquisa.

Com o objetivo de tornar mais fluida a leitura e de possibilitar uma análise mais completa e pertinente das questões afins, serão apresentados, em sequência, os resultados de algumas questões que no questionário estavam dispersas, ou seja, a ordem de análise não corresponde à ordem em que as questões foram dispostas no questionário.

Tabela 10 – Sentiu-se confortável em estudar sozinho

Sentiu-se confortável em estudar sozinho	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluente		Não concluente			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	1	0,6	8	18,6	9	4,5
Discordo pouco	0	0,0	4	9,3	4	2,0
Em dúvida	9	5,7	2	4,7	11	5,5
Concordo pouco	33	21,0	8	18,6	41	20,5
Concordo totalmente	114	72,6	21	48,8	135	67,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

A análise das respostas acima leva à conclusão de que os estudantes concluintes sentem-se mais confortáveis que os não concluintes em estudar sozinhos, pois para este grupo as opções “Concordo pouco” e “Concordo totalmente” somadas chegam a 93,6% das respostas, enquanto que entre os concluintes essa soma chega a 67,4%, e a 18,6% o percentual de estudantes desse grupo que discorda totalmente dessa afirmação. Os resultados do estudo de Diaz (2000) também apontaram para o fato de que os estudantes que apresentam estilo de aprendizagem fortemente independente, ou seja, aqueles que aliam a característica de alto grau de independência com baixa dependência e baixa

necessidade de trabalho colaborativo tendem a ter mais sucesso na educação a distância *online*.

Tabela 11 – Procurou reservar horários para realizar as atividades

Procurou reservar horários para realizar as atividades do curso	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	9	5,7	13	30,2	22	11,0
Discordo pouco	7	4,5	6	14,0	13	6,5
Em dúvida	29	18,5	7	16,3	36	18,0
Concordo pouco	40	25,5	7	16,3	47	23,5
Concordo totalmente	72	45,9	10	23,3	82	41,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Quanto à reserva de horários para os estudos, 71,4% dos concluintes afirmaram reservar horários para realizar as atividades do curso, contra apenas 39,6% dos não concluintes, o que demonstra que a priorização das atividades pode elevar o índice de conclusão. Isso foi apontado por Palloff e Pratt (2004), no desenho do perfil do estudante *online* de sucesso, no qual os autores afirmam que esse estudante tem automotivação e autodisciplina, e está disposto a dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal aos estudos.

Tabela 12 – Elaborou plano de estudos

Elaborou plano de estudos	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	30	19,1	18	41,9	48	24,0
Discordo pouco	20	12,7	6	14,0	26	13,0
Em dúvida	33	21,0	7	16,3	40	20,0
Concordo pouco	41	26,1	7	16,3	48	24,0
Concordo totalmente	33	21,0	5	11,6	38	19,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Segundo os dados da Tabela 12, 47,1% dos concluintes concordam (pouco ou totalmente) que elaboraram um plano de estudos, contra 27,9% dos não concluintes. Entretanto, mais significativo que este dado é o percentual de 41,9% de não concluintes que afirmaram discordar totalmente dessa assertiva, em oposição a apenas 19,1% de concluintes. Esses dados, aliados à grande dispersão das respostas tanto de concluintes quanto de não concluintes nas demais alternativas (Discordo pouco e em dúvida), demonstram que o fato de elaborar um plano de estudos auxilia o estudante no equilíbrio das diversas atividades com que se defronta em sua vida, otimizando o índice de conclusão.

Trazendo a esta discussão os resultados referentes à distribuição das horas despendidas no dia para realização do curso e de outras atividades, o aspecto de falta de planejamento do tempo entre os não concluintes fica ainda mais evidente, pois 48,8% destes não sabem precisar o quanto se dedicaram em horas/dia para realização do curso, enquanto que, entre os concluintes, esse percentual é significativamente mais baixo, 19,7%. Vale destacar que esses percentuais estão coerentes com os encontrados na questão relativa à elaboração de plano de estudos, o que corrobora a hipótese de que quem não se preocupou em planejar seus estudos provavelmente não parou para refletir sobre as horas de dedicação necessárias.

Tabela 13 – Procurou conciliar a sua participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho

Procurou conciliar a sua participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	5	3,2	10	23,3	15	7,5
Discordo pouco	4	2,5	5	11,6	9	4,5
Em dúvida	14	8,9	4	9,3	18	9,0
Concordo pouco	27	17,2	6	14,0	33	16,5
Concordo totalmente	107	68,2	18	41,9	125	62,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 14 – Procurou conciliar a sua participação no curso com seus compromissos familiares

Procurou conciliar a sua participação no curso com seus compromissos familiares	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	17	10,8	12	27,9	29	14,5
Discordo pouco	3	1,9	3	7,0	6	3,0
Em dúvida	22	14,0	7	16,3	29	14,5
Concordo pouco	23	14,6	4	9,3	27	13,5
Concordo totalmente	92	58,6	17	39,5	109	54,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 15 – Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos

Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	89	56,7	18	41,9	107	53,5
Discordo pouco	19	12,1	5	11,6	24	12,0
Em dúvida	18	11,5	7	16,3	25	12,5
Concordo pouco	12	7,6	1	2,3	13	6,5
Concordo totalmente	19	12,1	12	27,9	31	15,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

A análise em conjunto dos resultados das três tabelas acima apresentadas em sequência auxilia na confirmação da importância de priorizar e planejar o tempo de estudo, para aumentar as chances de sucesso na educação a distância *online*: (a) 85,4% dos concluintes concordam (totalmente ou em parte) que procuraram conciliar a sua participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho, contra 55,9% dos não concluintes; (b) 73,2% dos concluintes concordam (totalmente ou em parte) que procuraram conciliar a sua participação no curso com seus compromissos familiares, contra 48,8% dos não concluintes; e (c) 68,8% dos

concluintes discordam (totalmente ou em parte) que tenha sido difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos, contra 53,5% dos não concluintes. É pertinente acrescentar, neste ponto do trabalho, dois dados: (1) a grande maioria dos participantes afirmou trabalhar: 88,5% entre os concluintes e um percentual superior, de 95,3%, entre os não concluintes; e (2) a maioria dos participantes afirmou também estudar: 65,6% entre os concluintes e 62,8% entre os não concluintes. Com relação a estar fazendo outro curso simultâneo, seja de forma presencial ou a distância, foram muito similares as respostas entre concluintes e não concluintes: 55,4% e 55,8% de respostas negativas, respectivamente.

As questões que dizem respeito à administração do tempo em EAD e sua relação com a evasão são fartamente encontradas na literatura sobre o tema. A ABED (2010), no CensoEAD.br identificou que, dentre os motivos apontados para a evasão, quase dois terços dos alunos indicaram a falta de tempo; e que, por outro lado, 22,5% dos alunos reconheceram que não se dedicaram o quanto seria necessário aos estudos. Almeida (2008) também identificou que a sobrecarga de trabalho, a dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família, a falta de tempo para dedicação ao curso e a falta de organização para o estudo foram motivos de evasão indicados por 22% dos alunos que responderam à sua pesquisa.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) destacam que uma razão que despontou significativamente dentre aquelas apontadas pelos estudantes para a evasão (indicada por 53% dos respondentes) está relacionada ao campo profissional e consiste na dificuldade sentida para estimar com maior precisão o tempo requerido para suas atividades profissionais, o que levou a um decréscimo do tempo dedicado aos estudos. Por meio de entrevistas, Carr (2000) verificou que, na opinião dos professores, é crucial que, no mínimo, os estudantes sejam levados a refletir sobre quanto tempo de dedicação ao estudo é necessário para ser um estudante a distância de sucesso, e as instituições ofertantes reconhecem que os estudantes de educação a distância tendem a evadir porque eles são muito ocupados, suas vidas são cheias de coisas a fazer, e de repente eles se vêem numa situação de ter que repensar suas prioridades e, muito frequentemente, a educação parece ser o mais fácil de abandonar. Diaz (2002), em seu artigo *Online drop rates revisited*, argumenta que muitos estudantes *online* se evadem dos cursos por ser essa a coisa mais certa a fazer, ou seja, muitas vezes abandonar o curso pode ser fruto de uma decisão madura e consciente, tomada para poder equilibrar os diversos

compromissos da vida em geral, como os da escola, da família e do trabalho, que no momento possam estar prejudicando o seu aproveitamento e desempenho no curso.

Tabela 16 – Achou fácil realizar curso a distância

Achou fácil realizar curso a distância	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	1	0,6	6	14,0	7	3,5
Discordo pouco	1	0,6	5	11,6	6	3,0
Em dúvida	6	3,8	7	16,3	13	6,5
Concordo pouco	36	22,9	6	14,0	42	21,0
Concordo totalmente	113	72,0	19	44,2	132	66,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

A maioria quase absoluta dos concluintes, 94,9%, concorda que foi fácil realizar o curso a distância, contra 58,2% dos não concluintes. Sobre a percepção de facilidade ou não de realizar o curso, é pertinente a assertiva de Palloff e Pratt (2004), na qual reconhecem e afirmam que talvez a educação a distância não seja para todos, ou seja, nem todos encontram o seu lugar na sala de aula *online*, e podem preferir e sentir-se mais à vontade na modalidade de aulas presenciais, o que não significa necessariamente o fracasso no meio *online*, mas apenas uma questão de desajuste ao meio, ou de simples preferência.

Tabela 17 – Teve dificuldades em utilizar recursos tecnológicos de informática

Teve dificuldades em utilizar recursos tecnológicos de informática	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	120	76,4	27	62,8	147	73,5
Discordo pouco	6	3,8	1	2,3	7	3,5
Em dúvida	5	3,2	2	4,7	7	3,5
Concordo pouco	10	6,4	5	11,6	15	7,5
Concordo totalmente	16	10,2	8	18,6	24	12,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Quando expostos à afirmativa “Teve dificuldades em utilizar recursos tecnológicos de informática”, 80,2% dos concluintes discordaram, percentual este menor para os não concluintes, 65,1%, o que demonstra que este último grupo enfrentou mais dificuldades nessa área. Em contrapartida, como pode ser observado na Tabela 18, os percentuais de respostas afirmativas acerca da utilização de chats, fóruns de discussão, e-mail e internet são significativamente altos tanto para concluintes quanto para não concluintes, com números mais altos para os não concluintes.

Tabela 18 – Sabe utilizar as funcionalidades oferecidas pelo Programa (chats, fóruns de discussão, e-mail, internet)?

Sabe utilizar chats (sala de bate papo)?	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Sim	138	87,9	40	93,0	178	89,0
Não	19	12,1	3	7,0	22	11,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>
Sabe utilizar Fórum de Discussão?	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Sim	123	78,3	36	83,7	159	79,5
Não	34	21,7	7	16,3	41	20,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>
Sabe utilizar e-mail?	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Sim	156	99,4	43	100,0	199	99,5
Não	1	0,6	0	0,0	1	0,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>
Sabe utilizar Internet?	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Sim	154	98,1	43	100,0	197	98,5
Não	3	1,9	0	0,0	3	1,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Diaz (2000), na apresentação dos resultados obtidos da análise de algumas variáveis selecionadas entre um grupo de estudantes que obtiveram sucesso e um grupo que não obteve sucesso, ressalta um resultado que considerou interessante e que se repetiu no presente estudo: o grupo de estudantes que não obteve sucesso apresentou graus maiores de autopercepção positiva com relação à facilidade em lidar com a Web e com o e-mail. O autor alerta, entretanto, que isso não deve ser entendido como um indicativo de pouca importância de saber lidar com recursos tecnológicos para o sucesso acadêmico *online*. A pesquisa de Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), por exemplo, confirmou que a evasão está fortemente correlacionada com o uso de tecnologia pelos estudantes.

A busca de informações gerais sobre o curso antes de se inscrever, bem como de informações mais detalhadas sobre características, prazos e atividades previstas durante o curso, tem influência na persistência e evasão, pois 72% dos concluintes concordaram com a afirmativa “Antes de se inscrever, procurou informações sobre o curso”, contra 48,9% do grupo dos não concluintes. Além disso, 82,2% dos concluintes concordaram que procuraram ler materiais que informavam sobre características do curso, prazos e atividades previstas, contra apenas 46,5% dos não concluintes. Acrescenta-se a isso o percentual de 85,4% de concluintes que afirmaram ter lido o tutorial do curso, contra 67,4% dos não concluintes, e de 61,8% de concluintes que afirmaram ter tido conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo, contra 34,9% dos não concluintes (Tabelas 31 a 34 no Apêndice IV).

Paloff e Pratt (2004) reiteram a importância da disponibilização de informações sobre os cursos como forma de aumentar as chances de sucesso, pois salientam que, quando se fala em estrutura de educação a distância *online*, devem-se considerar aspectos como a disponibilização de informações sobre o curso, em que estejam delineados objetivos, conceitos, idéias e resultados da aprendizagem; e no que tange ao apoio ao aluno, destacam que deve ser prevista a disponibilização de informações claras sobre os programas, incluindo as relacionadas à administração, às exigências técnicas e aos serviços de apoio disponíveis aos alunos, treinamento prático e informação que auxilie os alunos a terem acesso ao ambiente de aprendizagem e a utilizar as funcionalidades ali disponíveis, além de outras fontes possíveis e/ou sugeridas.

O bloco de perguntas a ser analisado na sequência aborda questões que se referem à dificuldade do estudante com relação tanto ao conteúdo quanto às

avaliações de aprendizagem, à satisfação com o desempenho nas avaliações de aprendizagem, como também investiga se o estudante já dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo, e se antes de participar do curso já conhecia sobre empreendedorismo e gestão de negócios, temas centrais do Programa em estudo.

Tabela 19 – Achou o conteúdo do curso difícil

Achou o conteúdo do curso difícil	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	82	52,2	18	41,9	100	50,0
Discordo pouco	34	21,7	6	14,0	40	20,0
Em dúvida	23	14,6	5	11,6	28	14,0
Concordo pouco	12	7,6	6	14,0	18	9,0
Concordo totalmente	6	3,8	8	18,6	14	7,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Analisando os dados da Tabela 19, percebe-se que o grupo de concluintes discorda, na grande maioria, da afirmação de que o conteúdo do curso tenha sido difícil, com 73,9% das respostas. Já entre o grupo dos não concluintes, foi observada maior dificuldade com relação ao conteúdo do curso, pois o percentual de discordância com relação a esta questão é bem menor, 55,9%. A pesquisa realizada pela ABED (2010) com estudantes evadidos indicou também que para 11,6% dos respondentes o fato de que havia matérias sobre as quais não entendia bem pesou ou pesou muito na decisão de abandonar o curso. Percebe-se assim uma relação entre a evasão e os conteúdos dos cursos, o que reforça a importância da adequação da linguagem e complexidade dos conteúdos ao perfil do público a ser atendido pelas iniciativas de EAD *online*.

Tabela 20 – Antes de participar do curso você já conhecia sobre empreendedorismo e gestão de negócios?

Antes de participar do curso você já conhecia sobre empreendedorismo e gestão de negócios?	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Sim	127	80,9	31	72,1	158	79,0
Não	30	19,1	12	27,9	42	21,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 21 – Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo

Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	14	8,9	16	37,2	30	15,0
Discordo pouco	24	15,3	7	16,3	31	15,5
Em dúvida	53	33,8	13	30,2	66	33,0
Concordo pouco	33	21,0	2	4,7	35	17,5
Concordo totalmente	33	21,0	5	11,6	38	19,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Um percentual significativo, tanto de concluintes (80,9%) quanto de não concluintes (72,1%), respondeu positivamente à questão “Antes de participar do curso você já conhecia sobre empreendedorismo e gestão de negócios?”, com uma ascendência neste quesito para o grupo dos concluintes. Entretanto, quando se avança do campo do “conhecer” para o campo do “dominar as habilidades”, percebe-se um significativo decréscimo nos percentuais de concordância à afirmativa “Dominava as habilidades ensinadas no curso antes mesmo de iniciá-lo”, com 42% de concordância no grupo dos concluintes, e 16,3% no dos não concluintes, mas com a mesma tendência de maior concordância entre os concluintes.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) também procuraram identificar em sua pesquisa a relação entre a evasão e o conhecimento prévio dos estudantes sobre os assuntos tratados no curso estudado, tanto do ponto de vista da formação anterior (seja esta formal, informal ou não formal) quanto da experiência profissional prévia relacionada aos temas. Segundo seus resultados, é significativa a porcentagem de evasão (39,8%) dentre aqueles estudantes que nunca haviam tido nenhum tipo de conhecimento prévio relacionado aos assuntos e temas do curso, assim como dos estudantes cuja atividade profissional não apresentava nenhuma relação com o objeto do curso (41,2%).

A análise combinada dos resultados das três tabelas acima (Tabelas 19, 20 e 21) leva a uma reflexão baseada num dos elementos utilizados no modelo de Kember (2005), para avaliar o progresso de estudantes a distância. Para ele, a integração acadêmica é um dos fatores que contribuem para o sucesso dos estudantes, podendo ir além da integração em termos das relações estabelecidas com a instituição, e avançar na integração acadêmica medida pelo quanto o preparo acadêmico do estudante está coadunado com as exigências acadêmicas do programa ou curso ofertado pela instituição. Essa análise deve ser transposta para a realidade do Programa ora em estudo, que não exige pré-requisito acadêmico formal, mas que naturalmente exige do participante uma base de experiências no campo empresarial e/ou de gestão de negócios (empírica) que lhe permita fazer as conexões e a integração intelectual com os conteúdos.

Tabela 22 – Achou as avaliações de aprendizagem difíceis

Achou as avaliações de aprendizagem difíceis	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	84	53,5	20	46,5	104	52,0
Discordo pouco	23	14,6	2	4,7	25	12,5
Em dúvida	24	15,3	6	14,0	30	15,0
Concordo pouco	19	12,1	12	27,9	31	15,5
Concordo totalmente	7	4,5	3	7,0	10	5,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 23 – Ficou satisfeito com seu desempenho nas avaliações de aprendizagem

Ficou satisfeito com seu desempenho nas avaliações de aprendizagem	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	0	0,0	14	32,6	14	7,0
Discordo pouco	0	0,0	4	9,3	4	2,0
Em dúvida	8	5,1	8	18,6	16	8,0
Concordo pouco	43	27,4	5	11,6	48	24,0
Concordo totalmente	106	67,5	12	27,9	118	59,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Com relação à percepção de dificuldade encontrada para realizar as avaliações de aprendizagem, o resultado encontrado foi, em proporção, muito similar ao das respostas encontradas à questão anterior sobre a dificuldade com o conteúdo, com 68,1% de discordância entre os concluintes e um percentual menor de discordância entre os não concluintes, de 51,2%, o que pode ser considerado natural, pois se há dificuldade com o conteúdo, a tendência é que haja dificuldade também com as avaliações de aprendizagem. A satisfação verificada com o desempenho nas avaliações de aprendizagem é significativamente maior no grupo dos concluintes, com 94,9% de concordância, contra apenas 39,5% de concordância no grupo dos não concluintes.

Segundo Palloff e Pratt (2002), a avaliação é um componente importante do bom planejamento de um curso *online* e abrange diversos aspectos, desde a avaliação do desempenho dos alunos, avaliação do curso, até a qualidade de ensino e da tecnologia utilizada. Realizada como um processo sistemático, a avaliação orienta o planejamento e a revisão dos cursos promovendo sua melhoria contínua. A avaliação do progresso do aluno geralmente se apresenta sob as formas de avaliação formativa, aquela que ocorre a qualquer momento do curso, e avaliação final, que ocorre quando o curso está terminado. Apesar de a avaliação formativa ser a mais indicada, pois permite correções de rumo no decorrer da realização do curso, a avaliação final é a mais utilizada pelas instituições.

No caso do Programa Faça e Aconteça, as avaliações de aprendizagem ocorrem ao longo de todo o curso, ao final de cada módulo, e são denominadas de

“Posso Continuar?”, caracterizando-se como um convite à reflexão do estudante sobre sua aprendizagem. Ao final de cada atividade, há o *feedback* imediato sobre o nível de correção das respostas e a sugestão de voltar aos conteúdos, ou de avançar nos estudos, conforme o desempenho obtido. É um modelo híbrido, pois apesar de ser ao final de cada módulo (avaliação final) e de não gerar mudanças no curso, permite a análise do registro de erros e acertos dos estudantes no decorrer do curso, fornecendo ao tutor informações importantes para a orientação ao participante.

Com relação a sentir a falta de aulas presenciais, a concentração de concordância a essa afirmativa foi praticamente o dobro entre os não concluintes – 34,9%, contra 15,3% entre os concluintes, o que reforça a argumentação de Palloff e Pratt (2004), para quem o aluno virtual de sucesso é alguém que acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, não se restringindo à sala de aula tradicional. Além disso, este aluno não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação, possibilitados com maior intensidade na modalidade de aula presencial. Os resultados obtidos à afirmativa “Sentiu falta da presença física de outros estudantes” são convergentes também com a posição dos autores, pois 74,5% dos concluintes discordam dela, contra um percentual bem menor de discordância entre os não concluintes, de 48,9%, demonstrando que a ausência de contato físico contribui para a evasão (Tabelas 35 e 36 no Apêndice IV).

Tabela 24 – Sentiu falta de material impresso

Sentiu falta de material impresso	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	84	53,5	15	34,9	99	49,5
Discordo pouco	16	10,2	4	9,3	20	10,0
Em dúvida	16	10,2	3	7,0	19	9,5
Concordo pouco	18	11,5	6	14,0	24	12,0
Concordo totalmente	23	14,6	15	34,9	38	19,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Uma parcela de 48,9%, que representa quase a maioria dos não concluintes, concorda com a afirmativa de que sentiram falta de material impresso, contra 26,1% de concordância entre os concluintes. Esse resultado, aliado aos obtidos nas questões referentes a sentir falta de aulas presenciais ou do contato físico com outros estudantes, demonstra a recorrência de maior dificuldade encontrada no grupo de não concluintes, ou evadidos, em se adaptar ao estudo a distância, se comparado com o grupo de concluintes. Isso corrobora o estudo conduzido pela ABED (2011), o CensoEAD.br, no qual a afirmativa “Não se adaptou ao método EAD” aparece como um dos motivos mais apontados pelos alunos de cursos livres para a evasão, com 42% das respostas. Percebe-se ainda uma cultura e apego persistentes ao material impresso, apesar de todo o avanço obtido no campo da educação a distância com as tecnologias digitais, comportamento peculiar ao processo de apropriação das tecnologias, como abordado na justificativa deste trabalho.

Tabela 25 – Sentiu-se apoiado pelo tutor/professor

Sentiu-se apoiado pelo tutor/professor	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	11	7,0	13	30,2	24	12,0
Discordo pouco	4	2,5	7	16,3	11	5,5
Em dúvida	17	10,8	3	7,0	20	10,0
Concordo pouco	26	16,6	5	11,6	31	15,5
Concordo totalmente	99	63,1	15	34,9	114	57,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

A grande maioria dos concluintes sentiu-se apoiado pelo tutor durante o curso, 79,7%, enquanto que no grupo dos não concluintes esse percentual de concordância em relação a sentir-se apoiado pelo tutor é bem mais baixo, de 46,5%, em que pese o mesmo percentual ter sido verificado nas respostas que demonstram a discordância em relação a esta afirmativa, o que demonstra uma clara divisão de opiniões entre o grupo de não concluintes. De qualquer forma, a diferença significativa entre os dois grupos neste quesito sugere que o sentimento de contar

com o apoio da figura do tutor influencia nos índices de persistência e evasão. Simone e Soares (2011, p. 53) salientam em seu texto ‘Reflexões sobre os cursos livres’, no CensoEAD.br publicado pela ABED, que “Quando se trata de EAD, há que se considerar a questão imprescindível do apoio tutorial para a redução da evasão.” As autoras salientam ainda que 82% de instituições participantes da pesquisa oferecem o apoio de tutoria, seja por e-mail, por meio de fórum e chat, ou ainda por meio de telefone. Almeida (2008), ao realizar estudo para identificar quais os fatores interferem na conclusão de cursos feitos na modalidade a distância, organizou os motivos apontados pelos alunos para a desistência em cinco categorias síntese estabelecidas a *posteriori*, dentre elas a categoria ‘falta de apoio acadêmico’, que abrange motivos como falta de *feedback* e/ou apoio do tutor e falta de interação alunos/professor, indicados por 41% dos respondentes. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) trazem um contraponto à análise, pois identificaram, por meio de entrevistas realizadas com os estudantes evadidos, que a grande maioria, 82%, manifestou não ter tido problemas com a tutoria do curso.

Neste estudo, esse indicador demonstra a importância da ação proativa da tutoria, a quem cabe cumprir um papel maior do que apenas responder às demandas explicitadas pelos estudantes, de forma reativa.

Tabela 26 – Sentiu-se estimulado a participar das atividades em grupo

Sentiu-se estimulado a participar das atividades em grupo	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluente		Não concluente			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	46	29,3	10	23,3	56	28,0
Discordo pouco	21	13,4	7	16,3	28	14,0
Em dúvida	33	21,0	14	32,6	47	23,5
Concordo pouco	23	14,6	5	11,6	28	14,0
Concordo totalmente	34	21,7	7	16,3	41	20,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 27 – Sentiu falta do contato virtual com outros estudantes

Sentiu falta do contato virtual com outros estudantes	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	85	54,1	20	46,5	105	52,5
Discordo pouco	16	10,2	3	7,0	19	9,5
Em dúvida	29	18,5	10	23,3	39	19,5
Concordo pouco	18	11,5	5	11,6	23	11,5
Concordo totalmente	9	5,7	5	11,6	14	7,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Com relação a sentir-se estimulado a participar das atividades em grupo, a Tabela 26 indica que o maior percentual de respostas, tanto entre os concluintes (42,7%) quanto entre os não concluintes (39,6%), foi atribuído às opções de discordância, com concentração maior entre os concluintes. Considerando que é uma das atribuições dos tutores estimular, motivar e criar as melhores condições para a participação das atividades em grupo, e que a grande maioria dos concluintes manifestou-se satisfeita com relação ao apoio dado pelo tutor, pode-se concluir que participar dessas atividades não constitui um fator de influência significativa na decisão de persistir ou evadir de um curso a distância. Essa conclusão é reforçada pelos dados obtidos à afirmativa “Sentiu falta do contato virtual com outros estudantes”, apresentados na Tabela 27, em que se observa discordância de 64,3% dos concluintes.

Apesar de a literatura apresentada no Capítulo 2 deste trabalho demonstrar a importância da interação e interatividade na educação a distância como forma de aumentar a efetividade da aprendizagem (SCHLEMMER, 2005; SANTOS, 2005; PRIMO, 2007), é pertinente, frente aos resultados ora apresentados neste estudo, destacar a afirmação de Aparici e Acedo (2010), que após quatro anos desenvolvendo um modelo de trabalho colaborativo para educação a distância, concluíram que os alunos, em certas ocasiões, oferecem resistência para trabalhar colaborativamente, manifestando o desejo de voltar ao modelo pedagógico transmissivo a que estavam habituados.

Tabela 28 – Foi incentivado pela família a realizar o curso

Foi incentivado pela família a realizar o curso	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	61	38,9	16	37,2	77	38,5
Discordo pouco	13	8,3	4	9,3	17	8,5
Em dúvida	16	10,2	8	18,6	24	12,0
Concordo pouco	13	8,3	5	11,6	18	9,0
Concordo totalmente	54	34,4	10	23,3	64	32,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Analisando os percentuais de discordância em relação à afirmativa “Foi incentivado pela família a realizar o curso”, a proximidade dos resultados encontrados para o grupo de concluintes (47,2%) e o de não concluintes (46,5%) induz à conclusão de que o apoio da família não é determinante na decisão de persistência ou evasão.

Já os resultados obtidos para a afirmativa “Foi incentivado pela organização na qual trabalha ou estuda para realizar o curso”, demonstram que esse fator tem maior influência no fenômeno da evasão, pois 46,5% dos concluintes concordam com a afirmativa, contra 34,9% dos não concluintes. A pesquisa realizada por Almeida (2008) para identificar os motivos da evasão indicou que a categoria composta por fatores situacionais, apontados por 43% dos alunos, abrange motivos relacionados a problemas familiares e à falta de apoio no trabalho.

Um fato curioso do resultado do presente estudo para este indicador é que o Programa foi desenvolvido para empresários, que não deveriam ter, a princípio, problemas de falta de incentivo ou apoio no trabalho para realizar os cursos, como indicado pelos resultados acima expostos. Isso pode ser explicado pela análise do perfil dos participantes, feita a partir de pesquisa realizada pelo Sebrae/SC em 2006: 19% dos participantes são empresários formais ou informais, 33% são empregados de empresas públicas ou privadas, 22% são pessoas que estão pensando em abrir seu próprio negócio e 18% são estudantes.

Tabela 29 – Foi incentivado pela organização na qual trabalha ou estuda para realizar o curso

Foi incentivado pela organização na qual trabalha ou estuda para realizar o curso	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	54	34,4	22	51,2	76	38,0
Discordo pouco	10	6,4	3	7,0	13	6,5
Em dúvida	20	12,7	3	7,0	23	11,5
Concordo pouco	18	11,5	4	9,3	22	11,0
Concordo totalmente	55	35,0	11	25,6	66	33,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Com relação aos resultados que dizem respeito à disponibilidade e qualidade do computador e da conexão de acesso à internet utilizada pelos estudantes durante a realização do Programa, avaliados sob o ponto de vista da adequação, para todos os itens de análise houve respostas com índices percentuais de adequação superiores para o grupo de estudantes concluintes, levando à conclusão de que a disponibilidade e qualidade dos recursos tecnológicos influenciam na persistência ou evasão em EAD *online* (Tabelas 37 a 40 no Apêndice IV).

Para 94,9% dos concluintes houve disponibilidade adequada de computador; afirmação feita por 72,1% dos não concluintes. A qualidade do computador também foi superior em adequação para o grupo de concluintes, com 89,8% das respostas, contra 74,4% do grupo de não concluintes.

Para 87,3% dos concluintes, a disponibilidade de acesso à internet foi adequada, enquanto que para o grupo de não concluintes essa adequação foi inferior, com 76,7% das respostas. Já quanto à qualidade da conexão de acesso à internet, as respostas dos dois grupos se aproximam mais, com 85,4% de adequação para os concluintes, contra 81,4% para os não concluintes. Ou seja, mesmo sendo diferenciada para os dois grupos a disponibilidade de acesso, quando este é disponível, a qualidade quase se equipara.

Relacionando os resultados encontrados com a teoria visitada durante o estudo, recorreremos a Palloff e Pratt (2004) que afirmam, ao desenhar o perfil do

aluno virtual de sucesso, que estes têm acesso à tecnologia e ao computador. Essa afirmativa é corroborada em diversos estudos, como em Almeida (2008), que ao identificar quais os fatores interferem na conclusão de cursos feitos na modalidade a distância, organizou os motivos apontados pelos alunos para a desistência em cinco categorias síntese estabelecidas a *posteriori*, uma delas denominada *problemas com a tecnologia*, que abrangem motivos como falta de computador e de acesso à internet e a falta de habilidade para o uso das tecnologias, apontados por 30% dos alunos. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) também confirmam que a evasão está fortemente correlacionada com o uso de tecnologia pelos estudantes.

Tabela 30 – Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação e mobiliário)

Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação e mobiliário)	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluente		Não concluente			
	N	%	N	%	N	%
Totalmente inadequado	1	0,6	5	11,6	6	3,0
Pouco inadequado	6	3,8	3	7,0	9	4,5
Em dúvida	15	9,6	8	18,6	23	11,5
Pouco Adequado	32	20,4	6	14,0	38	19,0
Totalmente adequado	103	65,6	21	48,8	124	62,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Para 86% dos concluintes foi julgado adequado o ambiente de estudo, considerando ruído, iluminação e mobiliário, enquanto que esta afirmativa foi válida para um percentual menor de não concluintes, 62,8%. Estes resultados apontam para a influência desse fator na persistência e na evasão. Houve um percentual maior de respostas positivas à situação de ter estudado em casa, com ascendência percentual entre os concluintes, com 84,7% de respostas positivas contra 72,1% dos não concluintes; com relação a estudar no trabalho, os percentuais de resposta foram inferiores, desta vez com ascendência discreta em termos percentuais para os não concluintes, com 48,8% de respostas positivas para este grupo, contra 45,2% verificados no grupo de concluintes. A pesquisa conduzida por Almeida (2007) também indicou maioria de respostas (84%) ao estudo em casa. Este resultado,

analisado em conjunto com o resultado obtido para a afirmativa “Foi incentivado pela organização na qual trabalha ou estuda para realizar o curso”, da qual 34,9% de não concluintes discordam, demonstra a dificuldade encontrada por aqueles que não concluíram seu curso, pois além de serem maioria estudando no ambiente de trabalho, são minoria quando se trata do apoio recebido pela organização para realizar seus estudos.

Quando questionados se já haviam participado de algum outro curso a distância, houve um equilíbrio entre as respostas dadas pelos concluintes – 59,2% afirmaram já ter participado, e pelos não concluintes – 60,5% também já haviam participado de outro curso a distância. Esse resultado diverge do encontrado por Almeida (2007), que apurou em seu estudo que apenas 21% já tinha tido experiência anterior com estudo na modalidade a distância, e também do encontrado pela ABED (2010) no CensoEAD.br, que apurou 22% de experiência anterior em EAD. De qualquer forma, a similaridade dos resultados encontrados na presente pesquisa para os dois grupos estudados (concluintes e não concluintes) descarta, a princípio, a influência desse fator na persistência ou evasão em EAD.

Na sequência, apresentamos os resultados obtidos à questão aberta do questionário, que solicitava aos não concluintes a indicação de quais os principais motivos para terem desistido dos cursos – neste caso, para todos os desistentes, desde aqueles que tenham desistido de apenas um curso, até aqueles que tenham desistido de todo o Programa. Foram obtidas ao todo cinquenta e cinco respostas. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise categorial proposta por Bardin (2009). A partir de uma primeira leitura rápida para apropriação do conteúdo, as respostas foram organizadas em categorias, com a identificação dos temas de cada uma delas, indicação de frequência e apresentação das verbalizações dos respondentes. Duas respostas foram invalidadas para a análise, pois foram consideradas sem conexão com o propósito da pergunta e não se encaixaram em nenhuma categoria de motivos para desistência, restando cinquenta e três respostas consideradas válidas. Foram quatro as categorias identificadas: (1) Causas para a evasão relacionadas ao Programa; (2) Causas para a evasão relacionadas a fatores situacionais; (3) Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento; e (4) Causas para a evasão relacionadas à dificuldade de adaptação à EAD.

A Categoria 1 - Causas para a evasão relacionadas ao Programa engloba fatores relacionados aos conteúdos e atratividade dos cursos, problemas com o atendimento e comunicação com os participantes, logística de organização das turmas, e problemas de acesso ao portal na web. Quatorze respostas, ou 26,4% do total, enquadraram-se nesta categoria. A transcrição completa das respostas está no Quadro 6, Apêndice IV; seguem algumas delas: “Quero concluir e não sei como fazer, pois mandei e-mail e não recebi resposta.” “Não me identifiquei com a matéria (não achei importante naquele momento) e acredito que não iria me dedicar o quanto deveria.” “Entrei na página e me perdi nas informações, não consegui acessar o início dos estudos, por este motivo desisti, mas tenho vontade de reiniciar o curso.” “O curso deveria ser um pouco mais puxado.” Lucena e Fuks (2000), ao abordarem os aspectos a serem observados no uso da web em educação, citam os fatores organizacionais (no presente estudo tratados como fatores relacionados ao Programa) que se referem à preparação e ao planejamento de um curso a distância e à oferta de suporte permanente, objetivando disponibilizar um ambiente atualizado, atrativo e interessante, e suporte, tanto tecnológico quanto humano, de qualidade. Diaz (2002) aponta em suas conclusões que, de fato, as razões para a evasão podem estar relacionadas a diversos fatores, como por exemplo, a qualidade da aula e da instrução, e a disciplina do curso. Moore e Kearsley (2007) reforçam que aspectos como qualidade da produção do curso e acessibilidade aos serviços de apoio podem afetar diversas variáveis de saída de um curso a distância, dentre elas o índice de finalização do curso. Frydenberg (2007), ao defender possíveis explicações para a alta taxa de evasão, cita duas que se encaixam na linha de respostas agrupadas na Categoria Síntese Fatores Relacionados ao Programa: (a) fatores relacionados à plataforma do curso, ou sala de aula virtual; e (b) fatores relacionados à qualidade ou à quantidade do conteúdo da aula *online*.

A Categoria 2 - Causas para a evasão relacionadas a fatores situacionais engloba fatores relacionados a mudanças, doença, acontecimentos inesperados e motivos pessoais. Seis respostas, ou 11,3% do total, enquadraram-se nesta categoria. A transcrição completa das respostas está no Quadro 7, Apêndice IV. Seguem algumas delas: “Estava de mudança [...]”. “Motivo de doença.” “Não acabei por motivos pessoais, mas o curso é muito bom.” Fatores situacionais são apresentados em outros estudos, como em Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) que identificaram, por meio de entrevistas realizadas com os estudantes evadidos, que

as razões manifestas por esses para a evasão podem ser agrupadas em cinco categorias principais, sendo que três delas encaixam-se na Categoria 2 do presente estudo: as ligadas à saúde (9,5% das respostas), à família (18%) e a razões pessoais (9%). Segundo a ABED (2011), questões pessoais, de saúde e profissionais representam 12% dos motivos mais apontados para a evasão pelos alunos de cursos livres.

A Categoria 3 - Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento engloba todas as respostas cujo cerne está na “falta de tempo”, que, como já visto, pode ser entendida como a falta de planejamento e priorização do tempo para o estudo, equilibrando as diversas atividades com que as pessoas se defrontam na vida adulta. Esta categoria concentrou a maioria das respostas, 58,5%. A transcrição completa das respostas está no Quadro 8, Apêndice IV. Seguem algumas delas: “Falta de planejamento de tempo. Estava realizando outras atividades no momento.” “Dificuldade de conciliar um ensino a distância com um curso presencial, trabalho e compromissos pessoais.” “Dificuldade de tempo [...]” “Falta de tempo para conseguir conciliar todas as coisas.” Foi significativa a recorrência do uso do termo “falta de tempo”, resultado este também encontrado em diversos outros estudos. A ABED (2010), no CensoEAD.br, apurou que, dentre os motivos apontados para a evasão, quase dois terços dos alunos indicaram a falta de tempo; por outro lado, 22,5% dos alunos reconheceram que não se dedicaram o quanto seria necessário aos estudos, trazendo à tona a questão da falta ou do planejamento inadequado do tempo.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) identificaram uma razão que despontou significativamente dentre aquelas apontadas pelos estudantes para a evasão (indicada por 53% dos respondentes), que consiste na dificuldade sentida para estimar com maior precisão o tempo requerido para suas atividades profissionais, o que levou a um decréscimo do tempo dedicado aos estudos. Almeida (2008) também concluiu que um dos fatores que interferem na conclusão de cursos na modalidade a distância abrange motivos como a dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família, a falta de tempo para dedicar-se ao curso e a falta de organização para o estudo, indicados por 22% dos alunos. Diaz (2002) acredita que muitos estudantes *online* se evadem dos cursos por ser esta a coisa mais certa a fazer, ou seja, muitas vezes abandonar o curso pode ser fruto de uma decisão madura e consciente, tomada para poder equilibrar os diversos compromissos da vida em geral, como os escolares, familiares e de trabalho, que no momento possam estar prejudicando o seu aproveitamento e desempenho no curso. Frydenberg (2007)

reforça que estudantes adultos participantes de educação profissional continuada estão naturalmente submetidos a um conjunto de pressões da vida diferente dos estudantes tradicionais, o que pode levá-los à decisão de descontinuar os cursos. Neste sentido, é importante que seja disponibilizada de forma clara aos interessados e inscritos em cursos a distância *online* informação e orientação sobre o tempo necessário para dedicação aos estudos.

A Categoria 4 – Causas para a evasão relacionadas à dificuldade de adaptação à EAD concentrou apenas 3,8% das respostas, ou duas respostas, em números absolutos: “[...] dificuldade de acompanhar o curso apenas com material digital.”; e “Senti falta do contato presencial. Sugiro o uso de material impresso.” (Quadro 9 no Apêndice IV). Esse quadro leva a uma reflexão que pode ser objeto de maior aprofundamento, no sentido de que a resposta mais fácil a ser dada é a falta de tempo, significativamente recorrente na Categoria 3 – Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento - enquanto respostas do tipo das manifestadas para a presente categoria exigem maior desprendimento em admitir uma não adaptação à modalidade. Motivos relacionados à dificuldade de adaptação à EAD também foram encontrados na revisão de literatura: segundo a ABED (2010), chega a 72% a quantidade de alunos que desistiram dos cursos logo no início, o que aponta para uma relação entre o abandono e a adaptabilidade aos métodos de EAD frente ao impacto para o aluno das mudanças dessa modalidade em relação à educação presencial a que estavam acostumados. Ainda segundo a ABED (2011), acerca dos motivos mais apontados para a evasão pelos alunos de cursos livres, 42% afirmaram não ter se adaptado ao método EAD, e 31% afirmaram que achavam que o método EAD era mais fácil. Frydenberg (2007), ao defender possíveis explicações para a alta taxa de evasão, cita uma que se encaixa na linha de respostas agrupadas na Categoria Síntese Dificuldade de Adaptação à EAD, ligada às expectativas dos estudantes, partindo do pressuposto de que os estudantes adultos não tiveram, em sua época de escolarização formal, contato com salas de aula virtuais, ambiente este que pode não atender às suas expectativas iniciais não declaradas, quando com ele se deparam. Palloff e Pratt (2004) defendem a idéia de que existe um perfil ideal para o estudante *online* de sucesso e afirmam que talvez a educação a distância não seja para todos, ou seja, nem todos encontram o seu lugar na sala de aula *online*, e podem preferir e sentir-se mais à vontade na modalidade

de aulas presenciais, o que não significa necessariamente fracasso no meio *online*, mas apenas uma questão de desajuste ao meio, ou de simples preferência mesmo.

Finalizada a etapa de coleta de dados primários, via entrevista, com a aplicação de questionário, foi iniciada a fase de entrevistas individuais focadas, ou entrevistas em profundidade aplicadas por meio de um roteiro semi-estruturado a um grupo de dez participantes do Programa, formado por seis concluintes e quatro não concluintes, como já descrito no item 3.4 deste trabalho. O principal objetivo desta fase foi obter informações mais abrangentes sobre as percepções acerca do Programa e aprofundar ainda mais as causas de evasão apontadas nas respostas à pergunta aberta do instrumento utilizado na pesquisa quantitativa. Na sequência, apresentamos os resultados dessa fase de coleta de dados (a transcrição completa das falas dos entrevistados está nos Quadros 10 a 14 no Apêndice IV).

Com relação à avaliação do Programa Faça e Aconteça, houve unanimidade entre os não concluintes sobre a sua qualidade, com 100% das manifestações conceituando-o como bom ou muito bom. Entre os concluintes houve maior riqueza no conteúdo de suas manifestações, até porque estes tiveram maior contato com o Programa. Foram utilizadas pelos concluintes expressões como: “o curso foi muito bem elaborado”, “foi muito bom”, “foi muito interessante”, “inovador”, “com ideias atuais e com boa didática”. Houve algumas declarações sobre o nível básico dos conteúdos, mas esta era a proposta do Programa, segundo Projeto elaborado pela equipe técnica do Sebrae/SC. A tutoria foi bem avaliada, contudo o ambiente de interação foi alvo de sugestões de melhoria em termos de recursos gráficos e animações. Houve crítica ao tempo curto entre os módulos (ou cursos) do Programa, o que causou dificuldade de acompanhamento. Um dos participantes ressaltou a necessidade de conhecimento anterior de cada área para acompanhar melhor os cursos, o que já havia sido apontado em resposta à pergunta aberta do questionário.

Quando falam sobre os aspectos positivos do Programa Faça e Aconteça, os não concluintes destacam a qualidade e a clareza dos materiais e conteúdos e o apoio recebido da tutoria. Segue transcrição do comentário sobre a tutoria: “Apesar de ser *online* o tutor está sempre ‘presente’, achei que não seria assim, foi uma ótima experiência.” Os concluintes também manifestaram satisfação com os materiais e conteúdos, mas uma das falas destacou um aspecto importante da EAD *online* que é a possibilidade de flexibilização do tempo na busca do conhecimento e o apoio ativo do tutor, conforme transcrição a seguir: “O material é bastante claro,

de fácil descrição. A grande vantagem dos cursos a distância é poder alternar ou simplesmente não ter um horário pré-determinado para estudar, podendo ser nós mesmos que determinamos nossas regras, podendo fazer em qualquer hora do dia ou da noite. Mesmo sendo a distância o acompanhamento se faz necessário. Quando perdi alguns prazos, atrasando a entrega dos trabalhos, o tutor me trouxe de volta para o curso, lembrando prazos e especificando as datas de entrega.”

Ao tratar sobre os aspectos a serem aperfeiçoados no Programa Faça e Aconteça, os não concluintes manifestaram dificuldade com relação ao curto espaço de tempo entre um curso e outro do Programa, bem como explicitaram a necessidade de receber também materiais impressos, a serem utilizados quando não tenham acesso a um computador em alguns momentos em que há oportunidade para estudar. Uma fala marcante que decidimos transcrever no corpo do trabalho destaca a importância do empenho pessoal do estudante em sua aprendizagem: “Não vi deficiência no curso, acho que vai mais do empenho pessoal de cada um mesmo.” Os concluintes também apontaram como aspectos a serem aperfeiçoados a disponibilização de material impresso e o aumento do tempo entre os cursos, e ainda acrescentaram a necessidade de melhorias no ambiente virtual de aprendizagem e sugeriram a inclusão de uma consultoria após a conclusão do curso.

Sobre quais as condições seriam as ideais para a realização do Programa Faça e Aconteça, tanto os concluintes quanto os não concluintes destacaram o comprometimento, a disciplina e a dedicação de tempo diário ao estudo como fundamentais, aspectos estes destacados com maior ênfase pelos concluintes. Os concluintes manifestaram ainda a importância de se ter um mínimo de conhecimento e experiência prévios na área de atuação correspondente aos cursos ofertados. Os não concluintes voltaram a destacar a necessidade de material impresso e a dificuldade encontrada para conciliar estudo, trabalho e família.

Quando a entrevista focou nas dificuldades encontradas durante a realização do Programa, os não concluintes foram unânimes na manifestação de problemas relacionados à falta de tempo, motivos particulares e dificuldades em conciliar todas as atividades de sua vida com a dedicação ao estudo. Uma das falas registradas nas entrevistas corrobora, em profundidade, com uma hipótese levantada na análise da variável “atividade exercida pelos participantes”, a de que os empresários muitas vezes participam dos cursos até o ponto do alcance de suas necessidades, sem ter

concluído os cursos totalmente e estarem assim aptos a obterem a certificação, momento a partir do qual seriam considerados concluintes: “[...] eu não concluí o curso, na verdade não terminei nenhum dos módulos, mas segui acompanhando [...]”. Já os concluintes concentraram suas falas nos aspectos relacionados às dificuldades para manter a disciplina, a determinação, o comprometimento e o planejamento do tempo necessário para a conclusão dos cursos. Também teceram críticas ao curto prazo para a realização de cada um dos seis cursos, e sugeriram a inclusão no Programa de uma etapa de ambientação bem detalhada e de um plano de aula para ajudar o aluno a se planejar.

Fica bem evidenciada na análise das falas dessa questão específica, a importância do locus de controle na explicação do fenômeno da evasão em EAD, defendida por Parker (1999), que em sua pesquisa concluiu que essa variável prediz a evasão com 80% de precisão. Percebe-se no presente estudo que os não concluintes se referem à falta de tempo, motivos particulares e dificuldades para conciliar suas atividades, enquanto que os concluintes, apesar de demonstrarem também enfrentar estes problemas, apontam para a necessidade de manter a disciplina, a determinação, o comprometimento e o planejamento para superar essas dificuldades. Parker (1999) também constatou, em entrevistas realizadas com estudantes evadidos, que os motivos apresentados para a desistência estão relacionados a causas externas e defende que isso pode levar à especulação de que estudantes com locus de controle externo não assumem a responsabilidade pessoal pelo seu próprio sucesso educacional.

## 5 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo geral identificar quais os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online*, especialmente no Programa Faça e Aconteça, realizado pelo Sebrae em Santa Catarina, no período correspondente ao segundo semestre de 2009 e ao primeiro semestre de 2010, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento e o aumento de efetividade dos cursos *online* no âmbito da educação continuada não formal.

Para atender a esse objetivo, foram delineados quatro objetivos específicos: a) Realizar uma revisão na literatura sobre os principais temas tratados no estudo: educação a distância *online*, educação continuada não formal de adultos e evasão em educação a distância; b) Identificar os fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online*, no âmbito da educação continuada não formal de adultos; c) Identificar o perfil dos estudantes persistentes e desistentes em termos de aspectos demográficos, hábitos, preferências e condições de estudo; e d) Verificar se existe relação entre o perfil dos estudantes e sua permanência ou desistência do Programa.

Os resultados do estudo foram obtidos por meio de dois procedimentos principais de coleta de dados: uma pesquisa quantitativa aplicada a uma amostra probabilística de duzentos participantes do Programa Faça e Aconteça e um aprofundamento qualitativo, por meio de entrevista individual focada aplicada a uma amostra não probabilística de dez participantes do Programa. Ambos os procedimentos envolveram tanto os concluintes quanto os não concluintes.

Após a compilação dos dados obtidos, foi realizada a análise dos resultados, amparada pela teoria visitada na revisão de literatura feita sobre os principais temas tratados no estudo, o que possibilitou a redação das principais conclusões da pesquisa que serão a seguir descritas.

- as mulheres apresentam maior índice de conclusão (59,2%);
- maior escolaridade influencia positivamente na conclusão (72,6% dos concluintes tem nível superior completo ou em curso);
- os solteiros apresentam maior índice de conclusão (60,5%);
- há participação maior de desistentes nas faixas etárias mais avançadas;

- há maior concentração de desistentes entre os empresários (40%);
- os concluintes sentem-se mais confortáveis em estudar sozinhos que os não concluintes;
- a maioria de concluintes reserva horários para o estudo, elabora plano de estudos, procura conciliar o estudo com os demais compromissos e não considera difícil realizar os cursos nos prazos previstos;
- 49% dos desistentes não sabem precisar o tempo/dia despendido para realizar os cursos, contra 20% dos concluintes;
- a maioria quase absoluta de concluintes (95%) concorda que foi fácil realizar os cursos a distância, contra 58% dos desistentes;
- os desistentes encontraram maior dificuldade em utilizar recursos tecnológicos de informática;
- ter acesso a informações gerais sobre os cursos antes de se inscrever influencia positivamente na conclusão;
- a maioria dos desistentes considerou os conteúdos dos cursos difíceis, enfrentaram maior dificuldade para realizar as avaliações de aprendizagem e apresentaram índice de satisfação com seu desempenho abaixo do apresentado pelos concluintes;
- os desistentes sentem mais a falta de aulas presenciais e de material impresso;
- os concluintes sentiram-se mais apoiados pelo tutor durante a realização dos cursos;
- tanto concluintes quanto desistentes não se sentiram estimulados a participar das atividades em grupo, assim como não sentiram falta do contato virtual com outros estudantes;
- a disponibilidade e qualidade adequadas dos recursos tecnológicos para a realização dos cursos influenciam positivamente na conclusão, assim como a adequação do ambiente de estudo, em termos de ruído, iluminação e mobiliário.

Após a análise das questões com opções de resposta fechada do questionário, foi realizada a análise das respostas à pergunta aberta, na qual os não concluintes puderam expressar-se livremente sobre as causas que os levaram a

desistir dos cursos do Programa. Por meio da técnica de análise de conteúdo, as respostas foram organizadas em quatro categorias: a Categoria 1 - Causas para a evasão relacionadas ao Programa, totalizando 24,4% das respostas; a Categoria 2 - Causas para a evasão relacionadas a fatores situacionais, com 11,3% das respostas; a Categoria 3 - Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento, cujo cerne está na “falta de tempo”, concentrando a maioria das respostas, 58,5%; e a Categoria 4 – Causas para a evasão relacionadas à dificuldade de adaptação à EAD, que concentrou apenas 3,8% das respostas.

As verbalizações dos participantes na etapa de entrevista individual em profundidade ratificaram os resultados da pesquisa quantitativa, com destaque para o apontamento da necessidade de conhecimento anterior mínimo dos temas tratados nos cursos, para a importância e a qualidade do acompanhamento da tutoria e a necessidade de comprometimento, disciplina e dedicação de um tempo diário ao estudo. A falta de tempo também foi recorrente nas verbalizações, mas ficou claro que, apesar de todos sofrerem com pressões e disputas pelo seu tempo no dia a dia, a forma como administram isso é bastante diferente entre concluintes e não concluintes, sugerindo que aqueles que persistem adotam um comportamento diferenciado, assumindo a responsabilidade pessoal pelo seu próprio sucesso educacional.

Foram indicadas também sugestões de melhoria para o Programa, entre as quais se destacam: a) maior espaçamento de tempo entre um curso e outro do Programa - os participantes consideraram curto o tempo máximo de dez dias para finalizar os cursos; b) melhoria no ambiente de interação, em termos de recursos gráficos e animações; c) disponibilização de opção de material impresso como apoio à aprendizagem; d) inclusão de consultoria pós-curso; e) desenvolvimento de uma ambientação bem detalhada e disponibilização de um plano de aula para auxiliar o participante no planejamento dos estudos.

A partir das análises realizadas e consequentes conclusões aqui descritas, foi possível sintetizar os principais fatores que influenciam o fenômeno da evasão:

- 1) Algumas características demográficas dos participantes, como o grau de escolaridade, sexo, idade e estado civil podem influenciar na conclusão de cursos a distância;

2) A adequação do perfil do estudante à metodologia de educação a distância, ou seja, têm mais chance de sucesso aqueles estudantes que apresentam um estilo de aprendizagem mais independente, que não sentem falta da presença física de outros estudantes, nem de aulas presenciais ou de materiais impressos, e que assumem o controle pessoal sobre o seu próprio processo de aprendizagem, com comportamentos e atitudes que contribuam para superar as dificuldades comuns aos adultos em processo de aprendizagem continuada, como a falta de tempo e a necessidade de conciliar os estudos com os diversos compromissos da vida adulta;

3) A disponibilidade e o acesso aos recursos tecnológicos inerentes à modalidade de educação a distância *online* (como por exemplo, computador com configuração técnica compatível com o exigido para o curso, acesso à internet com qualidade e rapidez, dentre outros), bem como a habilidade e a facilidade em lidar com esses recursos influenciam positivamente, tanto durante a realização dos cursos quanto para a sua conclusão;

4) A disponibilização prévia de informações claras e detalhadas sobre os cursos, abrangendo, dentre outros fatores, seus conteúdos, a forma de realização, e a necessidade de dedicação diária de tempo aos estudos podem contribuir positivamente para a conclusão, na medida em que orientam e qualificam a decisão em se inscrever com a perspectiva de participação efetiva;

5) A disponibilização de tutoria ativa aos participantes influencia positivamente na conclusão dos cursos, na medida em que o tutor atua como um grande animador e articulador do processo de aprendizagem, motivando e estimulando os participantes;

6) Um ambiente de estudo adequado, considerando ruído, iluminação e mobiliário pode influenciar positivamente na conclusão dos cursos.

A partir da identificação dos principais fatores que influenciam o fenômeno da evasão, sugere-se que sejam adotadas algumas medidas com o objetivo de minimizar os aspectos que possam vir a influenciar negativamente na persistência, como por exemplo: (1) o desenvolvimento e a adoção de uma sondagem prévia junto aos interessados para identificação do seu perfil e prescrição de orientações que facilitem sua adaptação à EAD *online*, ou que auxiliem a potencializar seu aproveitamento e desempenho; (2) a disponibilização prévia de informações sobre

os recursos tecnológicos necessários e mais adequados para realização dos cursos; (3) a disponibilização prévia de informações sobre os cursos - conteúdos, atividades, forma de realização, tempo necessário, dicas para o planejamento do tempo de estudo, dentre outras; e (4) o desenvolvimento de uma etapa inicial de ambientação ao ambiente virtual de aprendizagem englobando todas as suas funcionalidades.

Finalizando as conclusões deste trabalho, pode-se constatar que foi possível, a partir da análise dos resultados encontrados, atender ao objetivo geral do estudo, com a identificação dos fatores que contribuem para a evasão em cursos a distância *online*, especialmente no Programa Faça e Aconteça, realizado pelo Sebrae em Santa Catarina, no período correspondente ao segundo semestre de 2009 e ao primeiro semestre de 2010.

Finalmente, sabemos que este trabalho investigativo, do tipo estudo de caso, apresenta algumas limitações. Uma delas é a de que um estudo de caso, por sua própria característica, não se constitui em fonte de generalização de seus resultados. Os fatores que influenciam a evasão e as indicações de aprimoramento identificados no Programa Faça e Aconteça, oferecido pelo Sebrae em Santa Catarina, dizem respeito a este programa específico no período específico estudado. Entretanto, os resultados obtidos podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de outros Programas de formação *online* profissional e continuada, inclusive de outras instituições de ensino, por meio de novas pesquisas. Acreditamos também que a metodologia desenvolvida pode se constituir em fonte de referência para pesquisas futuras sobre a evasão em cursos a distância *online*.

Como sugestão de aprofundamento da presente pesquisa e/ou de pauta para futuras pesquisas, podemos apontar a realização de um estudo eminentemente qualitativo que consiga captar com maior nível de detalhe e precisão o cotidiano dos participantes de cursos a distância *online* e sua influência na persistência ou desistência; a aplicação do modelo de estudo da evasão utilizado no presente estudo em outros contextos, cursos e públicos-alvo; assim como a realização de estudos comparativos sobre a evasão em cursos a distância *online* e a identificada em cursos presenciais.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata S.; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE-eletrônica**. v. 5, n. 2, Ali. 17, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/1285>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em cursos a distância**: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

ALMEIDA, Onília Cristina Souza de. **Evasão em cursos a distância**: análise dos motivos de desistência. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p.

ALVES, João R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p.

APARICI, Roberto; ACEDO, Sara O. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 357-378.

ASPIN, David N. **International Handbook of Lifelong Learning**. Part Two. Kluwer Academic Publishers, 2001. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=5vQOuh6XR8EC&printsec=frontcover&dq=as pin&hl=ptBR&ei=BedkTcCvO8zegQeo\\_53yBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDsQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=5vQOuh6XR8EC&printsec=frontcover&dq=as+pin&hl=ptBR&ei=BedkTcCvO8zegQeo_53yBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDsQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 04 fev. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED.  
**CensoEAD.br**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED.  
**CensoEAD.br**. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2009. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. 223 p.

BEHAR, Patrícia A, et al.. ROODA/UFRS: uma articulação técnica, metodológica e epistemológica. In: BARBOSA, Rommel M. (Org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 184 p. p. 51-70.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p.

BERGE, Zane L.; HUANG, Yi-Ping. A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. **Deosnews**, v. 13, n. 5, maio 2004.

BISOL, Cláudia A. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante-aprendente. In: VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005. 290 p. p. 25-33.

BORGES, Martha K. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, A. P.; ZWIREWICZ, M. (Orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007. p. 53-85.

BORGES, Martha K. Educação a distância: o que pensam os estudantes dos cursos de pedagogia?. In: X Congresso Internacional da ABED, **Anais...** Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3134--Int.pdf>>. Acesso em: 19 fev 2011.

BRASIL. Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Thesaurus brasileiro da educação. **Conceito de educação continuada**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37081&te4=147391&te5=36714>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Thesaurus brasileiro da educação. Conceito de educação não formal. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499>. Acesso em: 14 nov. 2009.

BULCÃO, Renato. Aprendizagem por *m-learning*. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p. p. 81-86.

CÂNDIDO, et.al. **Sebrae/SC**: planejamento plurianual 2011-2013. Santa Catarina: Sebrae, 2011. 72 p.

CARR, Sarah. As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. **Chronicle of Higher Education**, v. 46, n. 23, nov. 2000.

CARNEIRO, Mara L. F.; MARASCHIN, Cleci. Em busca de outro modelo para a comunicação em rede. In: BARBOSA, Rommel M. (Org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 184 p. p. 113-139.

COUTINHO, Laura. Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p.

CRUZ, Dulce M. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In SILVA, Marco, PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 279-308.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In: PRETTO, Nelson de L. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, 238 p. (Coleção Educação, comunicação e tecnologia, Volume I). p. 179-191.

DIAZ, David P. **Comparison of student characteristics, and evaluation of student success, in an online health education course**. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida, 2000. Disponível em: <[http://LTSeries.com/LTS?pdf\\_docs/dissertn.pdf](http://LTSeries.com/LTS?pdf_docs/dissertn.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2010.

DIAZ, David P. **Online drop rates revisited**. The Technology Source Archives at the University of North Carolina. Maio/Junho 2002. Disponível em: <[http://technologysource.org/article/online\\_drop\\_rates\\_revisited/](http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/)>. Acesso em: 18 out. 2010.

ESTEVEES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge A. de; PACHECO, José A. (orgs.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006. (Coleção Panorama).

FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. **Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. Porto Alegre: CINTED, UFRGS, 2006.

FERREIRA, Simone de L.; BIANCHETTI, Lucídio. As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. In: PRETTO, Nelson de L. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, 238 p. (Coleção Educação, comunicação e tecnologia, Volume I). p. 151-165.

FJORTOFT, Nancy F. **Predicting persistence in distance learning programs**. Paper presented at the Mid-Western Educational Research Meeting. Chicago, IL. out. 1995.

FONSECA, Daisy O. da C. L.; COUTO, Edvaldo S. Comunidades virtuais: herança cultural e tendência contemporânea. In: PRETTO, Nelson de L. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, 238 p. (Coleção Educação, comunicação e tecnologia, Volume I). p. 53-67.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p.

FRYDENBERG, Jia. Persistence in university continuing education online classes. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. v. 8, n. 3, nov. de 2007.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000 Elsevier Science Inc. All. Disponível em: <[http://communitiesofinquiry.com/files/Critical\\_Inquiry\\_model.pdf](http://communitiesofinquiry.com/files/Critical_Inquiry_model.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Luciano S. R. Reflexões sobre os alunos. In: Associação Brasileira de Educação a Distância- ABED. **CensoEAD.br**, Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2009. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

GUTIERREZ, Aquilina F. e HOYOS, Carlos R. O *e-learning* no ensino universitário: a avaliação a partir de um enfoque didático crítico. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 357-378.

HOGETOP, Luisa e TIJIBOY, Ana V. **Possibilitando espirais cognitivas e construindo redes solidárias**: Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) em contextos digitais. In PELLANDA, Nize M. C., SCHLUNZEN, Elisa T. M. e SCHLUNZEN, Klaus Júnior. (orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 376 p. p. 275-287.

JUN, Jusung. **Understanding Dropout of adult learners in e-learning**. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Athens, Georgia, 2005.

KEMBER, David. **Open learning courses for adults**: a model of student progress. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1995. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=\\_u18BHJZi9kC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=kember,+d.+open+learning&source=bl&ots=5\\_kVMeXVax&sig=XSfYK5raRHHbEMB0GnV6GAIA\\_po&hl=pt-BR&ei=ZbcpTfW1EoH7lwe9lfDMAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCQQ6AEwAg#v=onepage&q=kember%2C%20d.%20open%20learning&f=false](http://books.google.com.br/books?id=_u18BHJZi9kC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=kember,+d.+open+learning&source=bl&ots=5_kVMeXVax&sig=XSfYK5raRHHbEMB0GnV6GAIA_po&hl=pt-BR&ei=ZbcpTfW1EoH7lwe9lfDMAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCQQ6AEwAg#v=onepage&q=kember%2C%20d.%20open%20learning&f=false)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

KNOWLES, Malcolm. **The adult learner**: a neglected species. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2007.

LIMA, Ivana; BAUER, Mara; LOPES, Maria A. S. **Educação Sebrae pela internet**: um caso de sucesso. Texto apresentado durante o 4º Encontro Regional da ABED Nordeste. Outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.comunidade.sebrae.com.br/educacao/Artigos/13347.aspx>>. Acesso em: 25 JAN. 2011.

LITTO, Fredric M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. **Professores e aprendizes na Web**: a educação na era da Internet. Edição e organização: Nilton Santos. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000. 160 p. (Costumes e Protocolos).

LUCENA, Marisa; LUCENA, Carlos J. P. de. Uma pesquisa inovadora: o AulaNet customizado para a oficina de aprendizagem do portal EduKbr. In: BARBOSA, Rommel M. (Org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 184 p. p. 101-111.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 138 p.

MAIA, M. C., MEIRELES, F. S. Evasão nos cursos a distância e sua relação com as tecnologias da informação e comunicação. In: Encontro da ANPAD, 29, 2005, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ANPAD, 2005. 1 CD-ROM.

MARASCHIN, Cleci; TANIKADO, Grace; TSCHIEDEL, Rosemarie G. Educação a distância: transformando circunstâncias em potências. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 73-93.

MARTINS, Maria Alice Hofmann. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra. Curso de Especialização em Informática na Educação. **Metodologia da Pesquisa**. 2002. Disponível em: <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. v. 1. São Paulo: Atlas, 1993. 350 p.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. v. 2. São Paulo: Atlas, 1992. 225 p.

MILL, Daniel. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior e políticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870 p. (Didática e prática de ensino). p. 295-314.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

MOORE, M. "**Theory of transactional distance**." Keegan, D., ed. "Theoretical Principles of Distance Education, 1997, Routledge, p. 22-38. Disponível em:

<<http://www.aged.tamu.edu/research/readings/Distance/1997MooreTransDistance.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2010.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. Página do Professor Moran na Internet. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

MOURA-WALTER, Amanda. **Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UNB, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6532/1/2006\\_Amanda%20Moura%20Walter.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6532/1/2006_Amanda%20Moura%20Walter.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste.

NORTE, Mariângela B. Estudo cooperativo e auto-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e comunicação/internet. In: BARBOSA, Rommel M. (Org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 184 p. p. 141-154.

NUNES, Ivônio B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009. 461 p.

OKADA, Alexandra; BARROS, Daniela M. Estilos de aprendizagem na educação aberta *online*. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 157-178.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith,. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 216 p.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARKER, Angie. A study of variables that predict dropout from distance education. **International Journal of Educational Technology**, v. 1, n. 2, dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ijet/v1n2/parker/index.html>>. Acesso em: 28 set. 2010.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003. 400 p.

PICANÇO, Alessandra de A. et al.. Interatividade: conceitos e desafios. In: PRETTO, Nelson de L. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, 238 p. (Coleção Educação, comunicação e tecnologia, Volume I). p. 127-137.

PONTES, et al. Variables related to undergraduate students preference for distance education classes. **Online Journal of Distance Learning Administration**. v. XIII, n. II, 2010. University of West Georgia, Distance Education Center.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007. (Coleção: Cibercultura). 240 p.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 49-71.

QUINTAS-MENDES, Antônio; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 247-278.

RECH, Jane. Significações da consciência e ambientes virtuais. In: VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 290 p. p. 203-216.

RICHARDSON, Roberto J. Colaboradores: PERES, et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989. 287 p.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 131 p.

SANCHO, Juana M. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In: SILVA, Marco, PESCE, Lucila e ZUIN, Antonio. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 95-106.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. (orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-48.

SANTOS, Edméa O. dos. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, Nelson de L. (Org). Tecnologias e novas educações. Salvador: EDUFBA, 2005, 238 p. (Coleção Educação, comunicação e tecnologia, Volume I). p. 193-202.

SCHLEMMER, Eliane. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 290 p. p. 135-159.

SCHLUNZEN, Klaus Júnior. Dos “tempos modernos” a comunidades corporativas inclusivas de aprendizagem. In: PELLANDA, Nize M. C.; SCHLUNZEN, Elisa T. M.; SCHLUNZEN, Klaus Júnior. (Orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 376 p. p. 291-306.

SEBRAE NACIONAL. Relatórios internos. Brasília, 2009.

SEBRAE SANTA CATARINA. **Case Prêmio Top de Marketing ADVB/SC**. Universalidade de acesso: empreendedorismo e conhecimento no tipo do mercado. Florianópolis: Sebrae/SC, 2008

SEBRAE. Documentos internos e material publicitário, 2010.

SEBRAE. **Portal Faça e Aconteça**. 2011. Disponível em: <<http://www.facaeeaconteca.com.br/site/home.html>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SENAC. **Pesquisa revela índice de evasão em educação superior a distância**. 2005. Disponível em: <<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/marco05/entrevista/entrevista.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SILVA, Marco. Docência interativa presencial e *online*. In: VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 290 p. p. 193-202.

SIMONE, Rosa M.; SOARES, Zélia R. V. T. Reflexões sobre os cursos livres. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância - ABED (org.). CensoEAD.br. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2009. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. Fluxos de interação: uma experiência com ambiente de aprendizagem na *Web*. In: VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 290 p. p. 77-86.

WICKERT, Maria Lúcia. S. **Referenciais educacionais do Sebrae**: versão 2006. Brasília: Sebrae, 2006. 130 p.

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

YIN, Robert, K.. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

## APÊNDICES

**APÊNDICE I - Plano de tutoria**

<b>Período</b>	<b>Descrição</b>
1º Dia	Abertura da turma, com o envio de mensagem informando sobre o início do curso.
5º Dia	Verificar se os alunos estão acessando o ambiente virtual.
8º Dia	Disponibilização de material de apoio.
10º Dia	Enviar comunicado informando sobre o término do curso Gestão de Recursos Humanos e início do curso Gestão de Marketing.
15º Dia	Acompanhar o andamento da turma.
18º Dia	Enviar mensagem de apoio e motivação.
20º Dia	Enviar comunicado informando sobre o término do curso Gestão de Marketing e início do curso Gestão e Estratégia Empresarial.
22º Dia	Início de Fórum de discussões.
30º Dia	Enviar comunicado informando sobre o término do curso Gestão e Estratégia Empresarial e início do curso Gestão de Processos.
31º Dia	Realização de Chat.
35º Dia	Enviar mensagem aos participantes disponibilizando os meios de comunicação para esclarecimento de dúvidas.
36º Dia	Disponibilização de material de apoio.
40º Dia	Enviar comunicado informando sobre o término do curso Gestão de Processos e início do curso Gestão de Finanças.
42º Dia	Início de Fórum de discussões.
45º Dia	Verificar se os alunos estão acessando o ambiente virtual.
47º Dia	Enviar mensagem de apoio e motivação.
50º Dia	Enviar comunicado informando sobre o término do curso Gestão de Finanças e início do curso Gestão de Custos.
55º Dia	Acompanhar o andamento da turma.
60º Dia	Comunicar o aluno sobre a data final para a conclusão dos cursos.
61º Dia	Enviar comunicado parabenizando os participantes pela conclusão dos cursos e informar que os certificados serão encaminhados por correio.

## APÊNDICE II - Temáticas dos fóruns e chats por curso

<b>Curso: Gestão de Recursos Humanos</b>	
<b>Temática dos fóruns</b>	<b>Temática dos chats</b>
De que forma posicionar as pessoas na empresa.	Discutindo formas de liderança.
Que método devo usar para distribuir as tarefas?	Qual a melhor forma para liderar sua equipe?
Supervisionando e organizando a minha própria empresa.	Quais os meios de motivação que posso utilizar com minha equipe?
<b>Curso: Gestão de Marketing</b>	
<b>Temática dos fóruns</b>	<b>Temática dos chats</b>
A importância de conhecer seu cliente	O que devo levar em consideração para definir o preço do produto/serviço?
Quem é meu concorrente direto, e indireto?	Como descobrir se os clientes estão sendo bem atendidos em minha empresa?
Como escolher um bom local como ponto de venda?	Quais meios de comunicação posso utilizar para anunciar o meu produto/serviço?
<b>Curso: Gestão e Estratégia Empresarial</b>	
<b>Temática dos fóruns</b>	<b>Temática dos chats</b>
Definir plano estratégico	Criando vantagens ao meu produto/serviço.
Como posso ser competitivo no mercado?	Como escolher a melhor estratégia a seguir?
Definir quais os pontos fracos e fortes da empresa.	Como neutralizar as ameaças?
<b>Curso: Gestão de Finanças</b>	
<b>Temática dos fóruns</b>	<b>Temática dos chats</b>
Por que controlar as contas que tenho a pagar?	Movimento do caixa.

Como posso controlar as contas que tenho a pagar?	Quais os recursos que tenho disponíveis para o melhor controle financeiro de minha empresa.
Por que devo agendar os recebimentos?	O que é considerado entrada e saída no caixa.
<b>Curso: Gestão de Processos</b>	
<b>Temática dos fóruns</b>	<b>Temática dos chats</b>
Por onde começar?	Devo criar um processo padronizado?
Como obter mais qualidade em um processo?	Como acabar com os gargalos em um processo?
Como obter sucesso em um processo?	Qual a importância de fazer melhorias no ambiente de trabalho?
<b>Curso: Gestão de Custos</b>	
<b>Temática dos fóruns</b>	<b>Temática dos chats</b>
Como saber se o negócio está me dando lucros?	Por que tenho de separar custo fixo e variável?
Como são calculados os custos e as despesas de um negócio?	Como posso controlar os custos de minha empresa?
O que é custo fixo e variável?	Como são calculados os custos e as despesas de um negócio?

## APÊNDICE III - Instrumento de Pesquisa para Identificar Hábitos, Preferências e Condições de Estudo dos Participantes do Programa Faça e Aconteça

### QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Senhor (a),

- O Programa de Mestrado em Educação da Udesc e o Sebrae de Santa Catarina estão realizando esta pesquisa com o objetivo de obter informações úteis para a atualização do Programa Faça e Aconteça.
- Garantimos o anonimato para todos os participantes da pesquisa. Os dados serão tratados de forma agregada, sem nenhuma identificação.
- Gostaríamos muito de contar com sua colaboração. Seria possível? O tempo previsto é de **10 minutos**.

#### \*Obrigatório

Você concluiu o programa? \*

- Sim, concluí todos os 6 cursos.
- Sim, concluí pelo menos 1 curso.
- Não, iniciei algum curso, mas não o concluí.

<b>Sexo</b>	<b>Estado Civil</b>
( ) Masculino ( ) Feminino	( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Separado (a) /Divorciado(a) ( ) Viúvo (a)
<b>Escolaridade</b>	<b>Faixa Etária</b>
( ) 1º Grau incompleto ( ) 1º Grau completo ( ) 2º Grau incompleto ( ) 2º Grau completo ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Pós-Graduação incompleta ( ) Pós-Graduação completa	( ) Até 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) de 36 a 40 anos ( ) de 41 a 45 anos ( ) mais de 45 anos
<b>Atividade que Exerce</b>	<b>Se empresário, de qual setor:</b>
( ) Empresário ( ) Empregado de empresa privada ( ) Funcionário público ( ) Autônomo ( ) Profissional liberal ( ) Estudante ( ) Aposentado ( ) Desempregado ( ) Outra	( ) industrial ( ) comercial ( ) serviços ( ) agronegócios

#### Instruções

- A escala abaixo varia de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Leia atentamente os itens listados e selecione o ponto da escala que melhor caracteriza a sua situação durante a sua participação no(s) curso(s) do Programa Faça e Aconteça. Registre a sua resposta à direita de cada item e, **por favor, não deixe questões em branco**.

- Não existem respostas certas ou erradas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo pouco</b>	<b>Em dúvida</b>	<b>Concordo pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>

<b>Hábitos e Preferências de Estudo</b>		<b>Escala</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Senti-me confortável em estudar sozinho.					
2	Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso.					
3	Achei fácil realizar esse curso à distância.					
4	Elaborei um plano de estudos.					
5	Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos de informática (Internet, correio, eletrônico, chat, fórum, dentre outros).					
6	Antes de me inscrever, procurei informações sobre o curso.					
7	Procurei ler os materiais que informavam sobre as características do curso, prazos e atividades previstas.					
8	Senti-me apoiado pelo tutor/professor.					
9	Achei o conteúdo do curso difícil.					
10	Fiquei satisfeito com meu desempenho nas avaliações de aprendizagem					
11	Achei difíceis as avaliações de aprendizagem.					
12	Senti falta de aulas presenciais.					
13	Senti falta do contato virtual (e-mail, chat, fórum, etc) com outros estudantes.					
14	Senti falta da presença física de outros estudantes.					
15	Senti falta de material impresso.					
16	Senti-me estimulado a participar das atividades em grupo.					
17	Fui incentivado pela minha família a realizar o curso.					
18	Fui incentivado pela organização na qual trabalho ou estudo para realizar o curso.					
19	Procurei conciliar a minha participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho.					
20	Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares.					
21	Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos.					
22	Tinha conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo.					
23	Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo.					

**Avalie** as suas condições de estudo durante o curso de acordo com a escala abaixo, em que 1 corresponde a **totalmente inadequado** e 5 a **totalmente adequado**.

1	2	3	4	5
<b>Totalmente inadequado</b>	<b>Pouco inadequado</b>	<b>Em dúvida</b>	<b>Pouco Adequado</b>	<b>Totalmente adequado</b>

Condições de estudo		Escala				
		1	2	3	4	5
24	Disponibilidade de computador					
25	Qualidade do computador					
26	Disponibilidade de acesso a Internet					
27	Qualidade da conexão de acesso à Internet					
28	Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação, mobiliário)					

**Por favor**, responda mais algumas questões, selecionando a coluna **Sim** ou **Não**:

Contexto de Estudo		Opções	
		Sim	Não
29	Você já participou de algum outro curso a distância?		
30	Você fez outro curso simultâneo a este (presencial ou a distância)?		
31	Você trabalha?		
32	Você estuda?		
33	Você sabe utilizar chats (sala de bate papo)?		
34	Você sabe utilizar Fórum de discussão?		
35	Você sabe utilizar e-mail?		
36	Você sabe utilizar Internet?		
37	Você leu o manual do estudante e tutorial desse curso?		
38	O curso foi pago?		
39	Antes de participar do curso você já conhecia sobre empreendedorismo e gestão de negócios?		
40	Nesse curso, você estudou em casa?		
41	Nesse curso, você estudou no trabalho?		

Lembrando o período de realização do curso, pense no seu cotidiano e avalie quantas **horas diárias**, em média, você dedicou a cada uma das atividades abaixo:

<b>Durante o período de realização do curso, tempo diário de dedicação as atividades</b>		<b>Tempo (Horas)</b>
42	Realização do curso	
43	Atividades profissionais	
44	Compromissos familiares	
45	Outras atividades de estudo	
46	Lazer	
47	Outras. Especifique:	

**Apenas para quem não concluiu algum curso do Programa:  
Qual o principal motivo para sua desistência do(s) curso(s)?**

--

## APÊNDICE IV – Tabelas e quadros completos não inseridos no corpo do trabalho

Tabela 31 – Antes de se inscrever, procurou informações sobre o curso

Antes de se inscrever, procurou informações sobre o curso	Concluinte		Não concluinte		Total	
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	12	7,6	10	23,3	22	11,0
Discordo pouco	7	4,5	1	2,3	8	4,0
Em dúvida	25	15,9	11	25,6	36	18,0
Concordo pouco	21	13,4	7	16,3	28	14,0
Concordo totalmente	92	58,6	14	32,6	106	53,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 32 – Procurou ler materiais que informavam sobre características do curso, prazos e atividades previstas

Procurou ler materiais que informavam sobre características do curso, prazos e atividades previstas	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	6	3,8	12	27,9	18	9,0
Discordo pouco	3	1,9	1	2,3	4	2,0
Em dúvida	19	12,1	10	23,3	29	14,5
Concordo pouco	19	12,1	5	11,6	24	12,0
Concordo totalmente	110	70,1	15	34,9	125	62,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 33 – Leu o Manual do Estudante e Tutorial do curso?

Leu o Manual do Estudante e Tutorial do curso?	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Sim	134	85,4	29	67,4	163	81,5
Não	23	14,6	14	32,6	37	18,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 34 – Teve conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo

Teve conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	17	10,8	15	34,9	32	16,0
Discordo pouco	11	7,0	5	11,6	16	8,0
Em dúvida	32	20,4	8	18,6	40	20,0
Concordo pouco	22	14,0	4	9,3	26	13,0
Concordo totalmente	75	47,8	11	25,6	86	43,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 35 – Sentiu falta de aulas presenciais

Sentiu falta de aulas presenciais	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	77	49,0	21	48,8	98	49,0
Discordo pouco	26	16,6	2	4,7	28	14,0
Em dúvida	30	19,1	5	11,6	35	17,5
Concordo pouco	14	8,9	8	18,6	22	11,0
Concordo totalmente	10	6,4	7	16,3	17	8,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 36 – Sentiu falta da presença física de outros estudantes

Sentiu falta da presença física de outros estudantes	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Discordo totalmente	104	66,2	18	41,9	122	61,0
Discordo pouco	13	8,3	3	7,0	16	8,0
Em dúvida	18	11,5	12	27,9	30	15,0
Concordo pouco	17	10,8	4	9,3	21	10,5
Concordo totalmente	5	3,2	6	14,0	11	5,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 37 – Disponibilidade de computador

Disponibilidade de computador	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Totalmente inadequado	4	2,5	6	14,0	10	5,0
Pouco inadequado	1	0,6	2	4,7	3	1,5
Em dúvida	3	1,9	4	9,3	7	3,5
Pouco Adequado	14	8,9	3	7,0	17	8,5
Totalmente adequado	135	86,0	28	65,1	163	81,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 38 – Qualidade do computador

Qualidade do computador	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Totalmente inadequado	1	0,6	3	7,0	4	2,0
Pouco inadequado	1	0,6	1	2,3	2	1,0
Em dúvida	14	8,9	7	16,3	21	10,5
Pouco Adequado	26	16,6	3	7,0	29	14,5
Totalmente adequado	115	73,2	29	67,4	144	72,0
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 39 – Disponibilidade de acesso à Internet

Disponibilidade de acesso a Internet	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Totalmente inadequado	3	1,9	6	14,0	9	4,5
Pouco inadequado	4	2,5	2	4,7	6	3,0
Em dúvida	13	8,3	2	4,7	15	7,5
Pouco Adequado	16	10,2	5	11,6	21	10,5
Totalmente adequado	121	77,1	28	65,1	149	74,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

Tabela 40 – Qualidade da conexão de acesso à Internet

Qualidade da conexão de acesso a Internet	Situação em relação ao Curso				Total	
	Concluinte		Não concluinte			
	N	%	N	%	N	%
Totalmente inadequado	1	0,6	3	7,0	4	2,0
Pouco inadequado	6	3,8	2	4,7	8	4,0
Em dúvida	16	10,2	3	7,0	19	9,5
Pouco Adequado	29	18,5	9	20,9	38	19,0
Totalmente adequado	105	66,9	26	60,5	131	65,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2010.

<b>Categoria 1 – Causas para a evasão relacionadas ao Programa</b>
<p><b>Definição/temas:</b> Essa categoria engloba fatores relacionados aos conteúdos e atratividade dos cursos, problemas com o atendimento e comunicação com os participantes, logística de organização das turmas, problemas de acesso ao portal na web.</p>
<p><b>Frequência:</b> 14 respostas</p>
<p><b>Verbalizações:</b></p> <p>“[...] me desinteressei (sic) pelo restante do curso.”</p> <p>“Quero concluir e não sei como fazer, pois mandei e-mail e não recebi resposta.”</p> <p>“O fato de ter tempo determinado para cada módulo, não permitindo avançar quando se concluiu independente do tempo.”</p> <p>“Conteúdo fraco, não despertou curiosidade de ver o que tinha pela frente e acabei desistindo. Muito superficial. E com uma didática muito infantil.”</p> <p>“Não me identifiquei com a matéria (não achei importante naquele momento) e acredito que não iria me dedicar o quanto deveria.”</p> <p>“Entrei na página e me perdi nas informações, não consegui acessar o início dos estudos, por este motivo desisti, mas tenho vontade de reiniciar o curso.”</p> <p>“Estou tentando entrar em contato com 0800 do Programa para esclarecer sobre meu certificado. Fiz quase todo o programa, porém não concluí.”</p> <p>“Não consegui entrar no meu cadastro, sempre falava que a senha estava errada.”</p> <p>“Não consegui instalar o programa no meu computador (Faça e Aconteça).”</p> <p>“Não desisti, apenas não consegui acessar os outros quatro cursos, não sei o que aconteceu, mas infelizmente não consegui fazer as outras quatro matérias.”</p> <p>“Não participou do curso, pois não tinha turma. Um ano depois entraram em contato para informar que havia turma, mas não pôde participar.”</p> <p>“O curso deveria ser um pouco mais puxado.”</p> <p>“Deveria haver vídeoaulas.”</p> <p>“Uma amiga indicou o programa e informou que apenas pelo cadastro no site receberia as apostilas no seu endereço.”</p>

Quadro 6 – Categoria 1 – Causas para a evasão relacionadas ao Programa  
 Fonte: Pesquisa direta, 2010.

<b>Categoria 2 – Causas para a evasão relacionadas a fatores situacionais</b>
<b>Definição/temas:</b> Essa categoria engloba fatores relacionados a mudanças, acontecimentos inesperados, doença, motivos pessoais.
<b>Frequência:</b> 6 respostas
<b>Verbalizações:</b> “Estava de mudança [...].” “Devido à mudança de cidade fiquei sem acesso à Internet.” “Minha casa foi roubada e levaram o computador, este foi o principal motivo da desistência.” “Motivo de doença.” “Não acabei por motivos pessoais, mas o curso é muito bom.” “[...] também tive que fazer uma cirurgia.”

Quadro 7 - Categoria 2 – Causas para a evasão relacionadas a fatores situacionais  
Fonte: Pesquisa direta, 2010.

<b>Categoria 3 – Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento</b>
<b>Definição/temas:</b> Essa categoria engloba todas as respostas cujo cerne está na “falta de tempo”, que como já visto pode ser entendida como a falta de planejamento e priorização do tempo para o estudo, equilibrando as diversas atividades com que as pessoas se defrontam na vida adulta.
<b>Frequência:</b> 31 respostas
<b>Verbalizações:</b> “Falta de tempo.” “Falta de planejamento de tempo. Estava realizando outras atividades no momento.” “[...] não consegui concluir os seis módulos por falta de tempo.” “Dificuldade de conciliar um ensino a distância com um curso presencial, trabalho e compromissos pessoais.” “Dificuldade de tempo [...].” “O tempo tem que ser mais flexível para concluir.” “Falta de tempo [...].” “Falta de tempo para conseguir conciliar todas as coisas.” “Falta de tempo, pois trabalho e estudo muito [...].” “Falta de tempo. Trabalho não permitiu concluir o curso.” “Faltou tempo, pelo motivo de assumir muitos compromissos.”

“Foi por falta de tempo, pois está fazendo Graduação.”

“Não concluí, pois não deu tempo, tenho vontade de fazer novamente e com calma.”

“Não concluí por falta de tempo. Penso em continuar assim que tiver disponibilidade.”

“Não concluí o curso por falta de tempo, pois faço faculdade [...]”

“Não finalizei por falta de tempo na finalização do programa, pelo fato de atender cliente no salão nesse mesmo período.”

“Não tive tempo disponível.”

“Não tive tempo suficiente para conclusão do curso. Já me inscrevi na turma de recuperação e estou finalizando o curso no momento.”

“Perdi as datas por falta de tempo, mas quando sair outro quero fazer novamente.”

“Por falta de tempo, não consegui terminar o curso dentro do prazo previsto.”

“Perdi o prazo para finalizar as atividades.”

“Precisei trabalhar nove horas por dia, e não pude realizar o estudo final, pois o tempo que me sobrava dedicava à minha família.”

“Compromissos pessoais e profissionais não planejados que necessitavam de mais dedicação do tempo, reduzindo o tempo que havia planejado para realização do curso.”

“Falta de planejamento para realização do curso. Não tenho computador em casa e se tornou difícil fazer no horário de almoço do trabalho.”

“Fiz só dois módulos, procurei conciliar o estudo com o trabalho, a casa e o curso, mas não consegui.”

“Não concluí o curso pelo fato de não ter reservado um horário para estudar, faltou determinação [...]”

“Não concluí o curso por motivo de viagens constantes, mesmo fazendo a distância senti dificuldade, pois nesse período tive várias atividades extras na empresa que trabalho.”

“Não concluí o curso, pois estava no início de formação de minha empresa.”

“Não consegui terminar no prazo previsto, mas pretendo terminar quando abrir novas turmas.”

“Priorizei os estudos na faculdade.”

“Sobrecarga no trabalho devido a novos projetos.”

Quadro 8 - Categoria 3 – Causas para a evasão relacionadas à falta de planejamento  
Fonte: Pesquisa direta, 2010.

<b>Categoria 4 – Causas para a evasão relacionadas à dificuldade de adaptação à EAD</b>
<b>Definição/temas:</b> Essa categoria engloba fatores relacionados a dificuldades de adaptação à modalidade de educação a distância.
<b>Frequência:</b> 2 respostas
<b>Verbalizações:</b> “[...] dificuldade de acompanhar o curso apenas com material digital.” “Senti falta do contato presencial. Sugiro o uso de material impresso.”

Quadro 9 - Categoria 4 – Causas para a evasão relacionadas à dificuldade de adaptação à EAD  
Fonte: Pesquisa direta, 2010.

<b>Avaliação do Programa Faça e Aconteça</b>
<b>Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursei há um ano e meio e acredito que o curso oferece uma boa base para começar um negócio, porém se faz necessário agregar mais conhecimento, pois oferece uma visão geral, é preciso maior aprofundamento na área em que se tem interesse.</li> <li>▪ Curso muito bem elaborado, didático, bem fácil de compreender e de acessar.</li> <li>▪ Programa muito interessante para ajudar novos empreendedores nas mais diversas áreas. O conteúdo é básico, porém muito bem trabalhado. Já os recursos gráficos e animações poderiam ser melhorados, principalmente a animação. A tutoria é boa, porém o curso é muito maçante, cansa um pouco e leva ao desinteresse em alguns momentos.</li> <li>▪ Bastante inovador, com ideias muito atuais, boa didática. É autoexplicativo, porém demorava um pouco para carregar a página.</li> <li>▪ O curso é muito bem elaborado e autoexplicativo, porém se faz necessário ter certo entendimento anterior em cada área, pelo menos um segundo grau bem cursado para poder acompanhar o ritmo das aulas.</li> <li>▪ O curso é muito bom, descritivo, de fácil entendimento, porém o tempo entre módulos é muito curto, poderia haver um espaço maior.</li> </ul>
<b>Não Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa é muito bom e aborda com clareza as principais áreas para empreender seu próprio negócio, facilitando também a prestação de serviços nestas áreas RH, vendas, marketing, financeiro e estratégia empresarial.</li> <li>▪ O programa é bom, chama a atenção pelo conteúdo e foi muito bem divulgado aqui em Concórdia.</li> <li>▪ Acho que é um bom programa, infelizmente não pude concluir o curso, para poder avaliar o curso como um todo.</li> <li>▪ Acho que o curso é muito bom, é uma ótima oportunidade de atualização e reciclagem, ajuda nas questões profissionais do dia a dia.</li> </ul>

Quadro 10 - Avaliação do Programa Faça e Aconteça  
 Fonte: Pesquisa direta, 2011.

<b>Aspectos Positivos do Programa</b>
<b>Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O material eletrônico é bem elaborado, a qualidade dos <i>slides</i> é muito boa também. Os certificados, diferente da maioria dos cursos a distância, têm qualidade bem superior, principalmente por serem enviados via correio. Além da riqueza de textos adicionais disponibilizados.</li> <li>▪ Era o primeiro curso deste tipo que fiz e fiquei bem satisfeito. O conhecimento e as informações supriram e até superaram minhas expectativas, assim como os módulos à distância.</li> <li>▪ Na estrutura de conteúdo, bem organizado e distribuído. A tutoria bem colocada e cobrando nas horas certas. Me atrasei (sic) na entrega do primeiro trabalho e a tutoria me lembrou das minhas responsabilidades, me puxou de volta para o foco.</li> <li>▪ Supriu as expectativas, principalmente por ser muito bem feito e elucidativo. É de fácil compreensão e muito didático, incentivando o estudo. Os chats são muito enriquecedores, pela troca de experiências e vivências.</li> <li>▪ O material é bastante claro, de fácil descrição. A grande vantagem dos cursos a distância é poder alternar ou simplesmente não ter um horário pré-determinado para estudar, podendo ser nós mesmos que determinamos nossas regras, podendo fazer em qualquer hora do dia ou da noite. Mesmo sendo a distância, o acompanhamento se faz necessário. Quando perdi alguns prazos, atrasando a entrega dos trabalhos, o tutor me trouxe de volta para o curso, lembrando prazos e especificando as datas de entrega.</li> <li>▪ A qualidade do material é excelente, mas principalmente a presteza dos professores, sempre prontos a solucionarem dúvidas, retornando rapidamente nossas solicitações.</li> </ul>
<b>Não Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A qualidade e a clareza do material são excelentes.</li> <li>▪ Os cursos são realmente bons, dão uma ótima visão geral sobre os conteúdos.</li> <li>▪ Pelo período que participei do curso, considero de muito bom nível e com certeza, superaram minhas expectativas iniciais.</li> <li>▪ Apesar de ser <i>online</i>, o tutor está sempre “presente”, achei que não seria assim, foi uma ótima experiência.</li> </ul>

Quadro 11 – Aspectos Positivos do Programa Faça e Aconteça  
 Fonte: Pesquisa direta, 2011.

<b>Aspectos a serem aperfeiçoados</b>
<b>Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não vejo nada que possa ser melhorado, achei tudo excelente.</li> <li>▪ Poderia ter uma consultoria logo após a conclusão do curso. Algo como um acompanhamento final, com direcionamento para cada área afim. Uma consultoria voltada a oportunidades de negócios. A bibliografia também poderia ser atualizada.</li> <li>▪ Os recursos gráficos são muito simples. Não é agregado em cima do conteúdo, falta fazer uma ligação com o conteúdo. O ambiente utilizado no site deixa a desejar. Não é tão intuitivo, faz-se necessário ler, entender, pensar, isso poderia ser melhor trabalhado.</li> <li>▪ A demora em carregar as páginas. Outra coisa chata foi que através dos fóruns passei a receber inúmeras mensagens, lotando minha caixa postal de e-mails indesejados, os quais ainda hoje recebo e não sei como cancelar este recebimento.</li> <li>▪ Acredito que poderia haver disponibilização do material do curso na forma impressa.</li> <li>▪ O tempo entre módulos poderia ser maior, pois acaba ficando muito corrido e a gente fica sem tempo para cuidar de alguns aspectos da vida particular. Tive que me esforçar muito para conseguir acompanhar; consegui, mas foi um sufoco.</li> </ul>
<b>Não Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O tempo entre os módulos é muito pequeno, poderia haver um espaço de tempo maior entre eles.</li> <li>▪ Os alunos deveriam receber apostilas, pois seria mais fácil acompanhar e estudar com as mesmas. Nem sempre se tem um computador por perto o tempo todo.</li> <li>▪ Acredito que o curso estava de acordo com o que eu esperava. Tinha um fácil entendimento e assuntos de fácil aplicação no dia a dia.</li> <li>▪ Não vi deficiência no curso, acho que vai mais do empenho pessoal de cada um mesmo.</li> </ul>

Quadro 12 – Aspectos a serem aperfeiçoados no Programa Faça e Aconteça  
 Fonte: Pesquisa direta, 2011.

<b>Condições ideais para realização do Programa</b>
<b>Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprometimento, dedicação e identificação com a oferta do curso, tendo área de atuação próxima dos módulos ofertados.</li> <li>▪ Comprometimento, disciplina, interesse, inclusive em contatar a tutoria para se aprimorar cada vez mais.</li> <li>▪ Determinação, querer fazer, um conhecimento anterior mínimo sobre os assuntos, pelo menos segundo grau, força de vontade e comprometimento.</li> <li>▪ Disciplina e dedicação de tempo, pois não há como pular etapas.</li> <li>▪ Além do comprometimento, a dedicação de um tempo diário ao curso e certa vivência no assunto para facilitar o aprendizado.</li> <li>▪ Dedicar pelo menos uma hora por dia ao curso e principalmente estar focado com dedicação e comprometimento.</li> </ul>
<b>Não Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A pessoa deve estar comprometida com o curso, dedicando uma hora diária, pelo menos, e deve criar condições para isso.</li> <li>▪ Seria ter as apostilas para poder estudar em outros lugares e horários. Como falei, a falta de um material impresso prejudica. Há horas em que se tem tempo, mas não se tem um computador por perto.</li> <li>▪ Quanto a este aspecto, o curso em si oferecia todas as condições para ser aproveitado totalmente.</li> <li>▪ Não é fácil conciliar trabalho, estudo e família. Nem sempre se tem o tempo que se precisa. Acredito que o Sebrae deva continuar disponibilizando o curso porque é muito importante este aperfeiçoamento.</li> </ul>

Quadro 13 – Condições ideais para realização do Programa

Fonte: Pesquisa direta, 2011.

<b>Dificuldades na realização do Programa</b>
<b>Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É preciso ter muita disciplina, comprometimento e tempo disponível, pois mesmo não tendo um compromisso agendado, com horário pré-determinado, é necessário que haja algumas horas dedicadas ao curso.</li> <li>▪ É preciso ter muita organização e determinação.</li> <li>▪ No meu caso, o fato de rever o conteúdo tornou-se uma dificuldade, mas no geral, acredito que falta uma ambientação bem detalhada e até um plano de aula para ajudar o aluno a se planejar.</li> <li>▪ Prazo de duração dos módulos era muito curto, os prazos são apertados. O acesso à internet, mesmo podendo ser baixados os arquivos, a demora em carregar e o micro voltado para a internet também dificultam. Tem que ter certo conhecimento de informática para não ter problemas durante o curso.</li> <li>▪ A maior dificuldade foi justamente me disciplinar para voltar à atenção ao curso.</li> <li>▪ A falta de tempo para poder dedicar a tal hora por dia, pois mesmo sem ter uma hora marcada, uma hora do meu dia deve ser destinada aos estudos e devido à correria diária, isto nem sempre é fácil. Sem a tal hora diária, fica difícil de acompanhar e concluir em uma semana cada módulo.</li> </ul>
<b>Não Concluintes do Programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A falta de tempo é a maior dificuldade. Eu não concluí o curso, na verdade não terminei nenhum dos módulos, mas segui acompanhando. Como começou pelo RH, um assunto que não gosto muito, me desinteressei um pouco, mas procurei me esforçar muito. Porém, embora quisesse concluir os módulos, eu estava mais focado na oportunidade de trabalho que me foi oferecida. Quando esta oportunidade se confirmou e fui chamado tive que dedicar mais tempo a ele, deixando o curso para uma próxima oportunidade.</li> <li>▪ A falta de tempo foi o que mais contribuiu para desistência do curso, pois além de estar no colégio, ainda tinha que trabalhar e ajudar em casa. Assim optei pela desistência do curso.</li> <li>▪ Por motivos particulares não consegui concluir o curso, estava com vários problemas familiares e não pude concluí-lo, mas ressalto a falta de tempo como sendo o fator mais decisivo por não ter chegado à conclusão do curso.</li> <li>▪ Família, filhos, trabalho, outro curso técnico que eu estava fazendo, as coisas foram se amontoando e eu não consegui me dedicar o quanto precisava para terminar o curso.</li> </ul>

Quadro 14 – Dificuldades na realização do Programa  
 Fonte: Pesquisa direta, 2011.