

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E GERÊNCIA - ESAG**

**FRANCISCA M. MAMI KANEOYA**

**A EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM EAD E PRESENCIAL**  
um estudo combinado e comparado

**FLORIANÓPOLIS, SC, BRASIL  
2019**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**  
**ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E GERÊNCIA - ESAG**

**A EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM EAD E PRESENCIAL**  
um estudo combinado e comparado

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Ensino da Administração, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção de grau de mestre em administração.  
Orientador: Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes.

**FLORIANÓPOLIS, SC, BRASIL**  
**2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do ESAG/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Kaneoya, Francisca Maria Mami  
A EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM EAD  
E PRESENCIAL : um estudo combinado e comparado /  
Francisca Maria Mami Kaneoya. -- 2019.  
166 p.

Orientador: Mário César Barreto Moraes  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e  
Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Administração, Florianópolis, 2019.

1. Evasão. 2. Retenção. 3. UDESC. 4. Pedagogia. I.  
Moraes, Mário César Barreto . II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e  
Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Administração. III. Título.

**FRANCISCA MARIA MAMI KANEIYA**

**A EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM EAD E PRESENCIAL: um estudo combinado e comparado**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca examinadora:

Orientador: \_\_\_\_\_  
(Dr. Mário César Barreto de Moraes) UDESC

Membros:

\_\_\_\_\_  
(Dr. Júlio da Silva Dias) UDESC

\_\_\_\_\_  
(Dr. Mauricio Andrade de Lima) UNISUL

Florianópolis, 26/07/2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à UDESC e à ESAG pela oportunidade de estudo na graduação e agora no mestrado. Agradeço aos que tornaram esta pesquisa possível, primeiramente ao meu orientador, Prof. Mário César Barreto Moraes, por me apoiar em quase todas as minhas ideias e impulsos. Professores Nério Amboni e Júlio Dias pelas contribuições na ocasião da qualificação. Professor Rafael Tezza pela parceria durante o mestrado. Também agradeço às servidoras da secretaria da pós-graduação pelo apoio administrativo ao longo do curso, assim como não posso deixar de agradecer à Júlia Bittencourt da Mobilidade Acadêmica, que intermediou minha ida à Oslo.

Sou grata à todos que contribuíram com a pesquisa, na PROEN – Professoras Soraia da Luz, Jadna Heizen e Elvira Fernandes, além da bolsista Pietra. Na FAED aos professores Celso Carminati, Jimena Furlani e o secretário Fernando Meira Junior. No CEAD aos professores David Daniel e Silva, Roselaine Ripa e Karina Marcondes. Também à todos os voluntários de ambas os centros que contribuíram participando da pesquisa. Na Universidade de Oslo, a Professora Graciete Sousa.

Agradeço também ao SENAC EaD, destaque para Anderson Malgueiro e Sílvio Santiago, permitindo que trabalhasse remotamente durante a mobilidade.

Não posso deixar de agradecer a toda a minha rede de apoio na vida pessoal: meus pais, lochihiko e Hisae, que sempre acompanham meus passos com seu apoio, incentivo e serenidade. Meu filho, Koji, por me incentivar e dar forças, mesmo sem se dar conta. Frida, Glico e Lia, meus queridos cachorrinhos, pelos carinhos inesgotáveis a todo momento. Gratidão especial pela minha irmã, Hidemi, que, mesmo de longe, sempre me acompanha, me incentiva e ainda me ajuda sempre que pode. Arigatou.

E o que dizer da família que escolhemos para nos acompanhar para a vida? Meus amigos: Gustavo Ractz por todas as correrias, parceria e bons momentos desde a graduação. Cíntia Costa e Camila Valerim pela paciência, ouvidos, palavras de apoio e descontração necessária. Aos amigos que o mestrado me trouxe, destaque para: Camila Pauli e Anne Peters. Também agradeço ao Jardel, sempre cuidando dos meus cachorrinhos, até mesmo por meses.

## RESUMO

A evasão discente tem sido motivo de preocupação para as instituições de ensino. Alunos começam o curso e não o concluem e os motivos podem ser variados, de acordo com a literatura disponível as possibilidades podem ser: financeiras, disponibilidade de tempo, distância pedagógica, dentre outros. Esta pesquisa se propõe a explorar e conhecer o fenômeno da Evasão discente no curso de Pedagogia na UDESC, nas modalidades presencial e a distância, e propor ações de retenção baseadas nas práticas da Universidade de Oslo na Noruega. Para tal, foram coletados dados numéricos dos cursos de pedagogia da UDESC e foram aplicados questionários com os alunos da modalidade a distância para investigar os motivos da evasão / retenção no curso, bem como foram realizadas entrevistas com os professores e tutores da modalidade a distância, e também com professores e alunos da modalidade presencial, com o objetivo de identificar as causas da evasão e práticas de retenção em ambos os cursos. Como principais resultados desta pesquisa, constatou-se que: o fenômeno da evasão é distinto entre as modalidades, sendo maior na modalidade presencial do que na distância. Nesta última, no 1º ano ocorre a maior parte da evasão do curso, e segue a tendência de diminuição ao longo do curso, mas tem comportamento diferente na modalidade presencial. No Brasil, parte-se da prerrogativa dos direitos dos alunos e as ações buscam ajustar o curso, tanto quanto for possível, à realidade dos alunos. Quando a Universidade de Oslo requer que os alunos sejam responsáveis e estes se organizem para se adequar ao curso. Cabe destacar a diferença do perfil dos alunos dos dois países: onde no Brasil a maior parte dos alunos trabalham e estudam e na Noruega a maior parte estuda em tempo integral; mas em ambos os países, seja trabalhando ou estudando, os estudantes tem uma dedicação integral de seu tempo à alguma das atividades. Este estudo nos proporciona um panorama geral da evasão nos cursos de pedagogia da UDESC e suas práticas de retenção, assim como as da Universidade de Oslo. Estas últimas basearam as ações de retenção propostas para a UDESC e seus centros: CEAD e FAED. Assim, esta pesquisa pretende com seus resultados, contribuir com ações efetivas para a redução da evasão e o incremento da retenção discente. A pesquisa possibilitou concluir a propósito da inadequação das principais fórmulas de cálculo da evasão utilizadas no Brasil, assim como o uso frequente e equivocado do termo retenção como sinônimo de permanência. Constatou-se que docentes e discentes com traços de perfis passivos são independentes das modalidades de ensino. A falta de identidade destes com a Universidade também transpõe as modalidades e os centros de ensino.

**Palavras-chave:** Evasão. Retenção. UDESC. Pedagogia.

## ABSTRACT

Student dropout has been a cause of concern for educational institutions. Students start the course and do not conclude it, and the reasons can be varied. According to the available literature the possibilities can be financial, availability of time, pedagogic distance, among others. This research proposes to explore and know the phenomenon of student dropout in the Pedagogy course in the UDESC, in face-to-face and distance modalities. Also, to propose retention actions based on the practices of the University of Oslo in Norway. To do so, we collected numerical data from UDESC pedagogy courses and questionnaires were applied with distance students to investigate reasons for dropout / retention in the course. Also interviews with teachers and tutors from the distance modality, and with teachers and students in the classroom too. The objective was to identify the causes of dropout and retention practices in both courses. As main results of this research, it was verified that: the phenomenon of dropout is different between the modalities, being greater in the face-to-face mode than in the distance. In this last one, in the 1st year most of the dropout of the course occurs and follows the tendency of decrease along the course. But it has a different behavior in the face-to-face modality. In Brazil, the prerogative of the rights of the students is based and the actions seek to adjust the course, as much as possible, to the reality of the students. When the University of Oslo requires that they be responsible, and they organize to suit the course. The profiles of the students of the two countries are different: in Brazil most of the students work and study, while in Norway most of them study full time. Although, in both countries, whether working or studying, students have a full dedication of their time to any of the activities. This study gives us an overview of the dropout in UDESC's pedagogy courses and their retention practices, as well as the University of Oslo, proposing retention actions for UDESC, in its centers: CEAD and FAED. Thus, this research intends with its results to contribute with effective actions to reduce dropout and increase student retention. The research allowed us to conclude about the inadequacy of the main formulas for calculating dropout used in Brazil, as well as the frequent and mistaken use of the term retention as a synonym for permanence. It was found that teachers and students with passive profile features are independent of the teaching modalities. Their lack of identity with the University also transposes the modalities and the teaching centers.

**Keywords:** Dropout. Retention. UDESC. Pedagogy.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1: Quantidade de instituições nas faixas de taxas de evasão informadas ..                                  | 34 |
| Gráfico 2: Matrículas no Ensino Superior no Brasil .....   | 55 |
| Gráfico 3: Perfil dos alunos EaD por classe social, em percentual .....  | 59 |
| Gráfico 4: Ingressantes em SC .....  | 59 |
| Gráfico 5: Concluintes em SC .....   | 60 |
| Gráfico 6: Taxas de evasão do CEAD .....   | 67 |
| Gráfico 7: Persistentes x Evadidos de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia do CEAD ..... | 68 |
| Gráfico 8: Taxas de evasão da FAED .....   | 91 |
| Gráfico 9: matrículas x evadidos de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia da FAED .....   | 92 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Taxa de evasão nos cursos presenciais em SC .....            | 35 |
| Figura 2: Taxa de evasão nos cursos a distância em SC .....            | 35 |
| Figura 3: Taxa de Desistência Acumulada (TDA) .....                    | 36 |
| Figura 4: Fórmula de cálculo da taxa de evasão Instituto Lobo .....    | 37 |
| Figura 5: Fórmula de cálculo da taxa de evasão SEMESP .....            | 38 |
| Figura 6: Migração de alunos nas diversas áreas de cursos .....        | 56 |
| Figura 7: Migração de cursos em SC .....                               | 57 |
| Figura 8: Alunos matriculados, por modalidade e por faixa etária ..... | 57 |
| Figura 9: Procedência do aluno do Ensino Superior .....                | 58 |
| Figura 10: Migração de alunos do curso de pedagogia presencial .....   | 61 |
| Figura 11: Migração dos alunos do curso de pedagogia a distância ..... | 61 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1: Comparação das três fórmulas .....  | 38  |
| Quadro 2: Relação do CRM e a Retenção .....   | 41  |
| Quadro 3: Fator e ação de retenção observados na pesquisa de Aversa e MacCall (2013) .....  | 42  |
| Quadro 4: Revisão sistemática .....   | 44  |
| Quadro 5: Conceitos .....   | 46  |
| Quadro 6: Análise dos dados .....   | 53  |
| Quadro 7: Grade curricular vigente no curso de Pedagogia do CEAD .....  | 64  |
| Quadro 8: Afirmções com percepção conflitante entre os entrevistados do CEAD .....  | 71  |
| Quadro 9: Comentários destacados dos questionários respondidos pelos alunos do CEAD .....   | 81  |
| Quadro 10: Comentários positivos destacados dos questionários respondidos pelos alunos do CEAD .....  | 83  |
| Quadro 11: Comentários destacados dos questionários respondidos pelos alunos da turma com ingresso em 2017 do CEAD .....  | 84  |
| Quadro 12: Comentários destacados dos entrevistados que podem estar relacionados ao motivo da evasão: referências do curso fracas e descuido na disponibilização de materiais ..... | 85  |
| Quadro 13: Problemas identificados no CEAD .....  | 87  |
| Quadro 14: Matriz curricular atual do curso de Pedagogia da FAED .....  | 88  |
| Quadro 15: Convergências de respostas positivas dos alunos da FAED .....  | 100 |
| Quadro 16: Convergências de respostas negativas dos alunos da FAED .....  | 101 |
| Quadro 17: Problemas identificados na FAED .....  | 112 |
| Quadro 18: Afirmções com respostas negativas pela faculdade de humanidades .....  | 117 |
| Quadro 19: Motivos da evasão CEAD x FAED .....  | 128 |
| Quadro 20: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Suporte Administrativo .....   | 130 |
| Quadro 21: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Suporte ao aluno .....   | 131 |
| Quadro 22: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Experiência Acadêmica do estudante .....   | 131 |
| Quadro 23: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Preparo de faculdade dos docentes .....  | 132 |
| Quadro 24: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Entrega instrucional .....   | 132 |
| Quadro 25: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Preparo tecnológico .....  | 133 |
| Quadro 26: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Integração social .....  | 134 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 27: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Comunicação .....            | 135 |
| Quadro 28: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Expectativas .....           | 135 |
| Quadro 27: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Fatores dos estudantes ..... | 136 |
| Quadro 28: Ações recomendadas .....   | 145 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1: Dados gerais do curso de Pedagogia em IES Públicas no Brasil .....                             | 61  |
| Tabela 2: Alunos em graduação - modalidades presencial e EaD .....                                       | 63  |
| Tabela 3: distribuição de créditos e carga horária do curso de Pedagogia CEAD ...                        | 64  |
| Tabela 4: Médias das taxas de evasão do CEAD .....   | 68  |
| Tabela 5: Taxa de evasão de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia do CEAD ..... | 69  |
| Tabela 6: Frequência dos motivos de evasão identificados pelos questionários dos alunos do CEAD .....    | 83  |
| Tabela 7: distribuição de créditos e carga horária do curso de Pedagogia FAED .....                      | 88  |
| Tabela 8: Médias das taxas de evasão da FAED.....  | 92  |
| Tabela 9: Taxa de evasão de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia do FAED ..... | 93  |
| Tabela 10: Alguns dados comparativos entre Brasil e Noruega .....  | 113 |
| Tabela 11: Médias das taxas de evasão do CEAD .....  | 123 |
| Tabela 12: Comparação das taxas das turmas com ingresso em 2015 .....                                    | 123 |
| Tabela 13: Comparação das taxas de evasão publicadas e calculadas do CEAD ..                             | 124 |
| Tabela 14: Comparação das taxas de evasão publicadas e calculadas da FAED ...                            | 124 |
| Tabela 15: Comparação dos desvínculos do CEAD e FAED, por semestre .....                                 | 125 |
| Tabela 16: Resultados comparados das IES do estudo - tempo médio de experiência docente .....            | 128 |
| Tabela 17: Resultados comparados das IES do estudo - convergência das respostas .....                    | 129 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>1.1. Descrição da situação-problema .....</b>                   | <b>15</b> |
| <b>1.2. Objetivos .....</b>  | <b>15</b> |
| 1.2.1. Objetivo Geral .....  | 15        |
| 1.2.2. Objetivos específicos .....                                 | 15        |
| <b>1.3 Contribuição do trabalho .....</b>                          | <b>16</b> |
| <b>1.4 Limitações da Pesquisa.....</b>                             | <b>16</b> |
| <b>2. REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO.....</b>                        | <b>18</b> |
| <b>2.1. Educação .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.2. Ensino .....</b>   | <b>19</b> |
| 2.2.1. Ensino presencial.....                                      | 19        |
| 2.2.2. Ensino a distância .....                                    | 20        |
| 2.2.2.1. Tecnologias .....   | 20        |
| 2.2.2.2. Equipe.....   | 21        |
| 2.2.2.3. Alunos.....   | 22        |
| 2.2.2.4. A EaD no Ensino Superior .....                            | 23        |
| <b>2.3 Instituição de educação superior (IES) .....</b>            | <b>24</b> |
| 2.3.1. IES Pública - Municipal, Estadual e Federal .....           | 25        |
| 2.3.2. IES Privada - Confessional, Filantrópica e Comunitária..... | 25        |
| 2.3.3. Faculdades, Centros Universitários e Universidades .....    | 27        |
| 2.3.4. A Universidade Aberta do Brasil (UAB).....                  | 28        |
| <b>2.4. Evasão.....</b>  | <b>29</b> |
| 2.4.1. Os motivos de evasão.....                                   | 30        |
| 2.4.1.1. Fatores externos .....                                    | 30        |
| 2.4.1.2. Fatores internos .....                                    | 31        |
| 2.4.2. Possíveis alternativas .....                                | 32        |
| 2.4.3. Taxa de Evasão .....  | 33        |
| 2.4.3.1. Cálculo da Taxa de Evasão .....                           | 36        |
| 2.4.3.1.1 Base de cálculo da evasão para o INEP .....              | 36        |
| 2.4.3.1.2 Cálculo da evasão para o Instituto Lobo.....             | 37        |
| 2.4.3.1.3. Base de cálculo da evasão para o SEMESP .....           | 37        |
| 2.4.4 Retenção.....  | 39        |
| <b>2.5 Revisão sistemática .....</b>                               | <b>44</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>49</b>  |
| <b>3.1 Caracterização da pesquisa .....</b>  | <b>49</b>  |
| <b>3.2 Coleta dos dados .....</b>  | <b>51</b>  |
| <b>3.3 Análise dos dados.....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>4. CARACTERIZAÇÃO, DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA REALIDADE ESTUDADA .....</b>          | <b>55</b>  |
| <b>4.1 Caracterização do contexto da pesquisa .....</b>                              | <b>55</b>  |
| 4.1.1. Aluno.....  | 57         |
| 4.1.2. O perfil catarinense .....  | 59         |
| 4.1.3. Pedagogia.....  | 60         |
| <b>4.2. A Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC .....</b>                 | <b>62</b>  |
| 4.2.1 CEAD .....   | 63         |
| 4.2.1.1. A situação-problema.....  | 66         |
| 4.2.1.1.1. Cálculo das taxas de evasão do curso de Pedagogia .....                   | 66         |
| 4.2.1.1.2. Cálculo das taxas de evasão das turmas ingressantes no ano de 2015 .....  | 68         |
| 4.2.1.1.3. Contribuição dos professores e tutores .....                              | 70         |
| 4.2.1.1.4. Contribuição dos alunos .....   | 81         |
| 4.2.2. FAED .....  | 87         |
| 4.2.2.1. A situação-problema.....  | 90         |
| 4.2.2.1.1. Cálculo das taxas de evasão do curso de Pedagogia .....                   | 90         |
| 4.2.2.1.2. Cálculo das taxas de evasão das turmas ingressantes no ano de 2015 .....  | 92         |
| 4.2.2.1.3. Contribuição de professores.....  | 95         |
| 4.2.2.1.4. Alunos.....   | 99         |
| <b>4.4. O contraponto da Noruega .....</b>   | <b>113</b> |
| 4.4.1. A experiência na Universidade de Oslo (UiO).....                              | 114        |
| 4.4.1.1. Relato de experiência .....   | 114        |
| 4.4.1.2. Contribuição da coordenadora internacional da Faculdade de Humanidades..... | 116        |
| <b>4.5. Análise comparativa UiO, CEAD e FAED .....</b>                               | <b>122</b> |
| 4.5.1. O perfil do aluno.....  | 122        |
| 4.5.2. As taxas de evasão.....   | 123        |
| 4.5.3. Os motivos da evasão.....   | 125        |
| 4.5.3.1. Causas exógenas .....   | 126        |
| 4.5.3.2. Causas endógenas .....  | 127        |
| 4.5.4. As ações de retenção praticadas .....   | 128        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO / RECOMENDAÇÃO</b> .....   | <b>138</b> |
| <b>5.1. Ações sugeridas para a UDESC</b> .....   | <b>138</b> |
| <b>5.2. Ações sugeridas para o CEAD</b> .....  | <b>142</b> |
| <b>5.3. Ações sugeridas para a FAED</b> .....  | <b>143</b> |
| <b>CONCLUSÕES</b> .....  | <b>148</b> |
| <b>Recomendações</b> .....   | <b>151</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>152</b> |
| <b>GLOSSÁRIO</b> .....   | <b>158</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>159</b> |
| <b>Apêndice A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com Gestores,<br/>Professores, Tutores e alunos da FAED</b> ..... | <b>159</b> |
| <b>Apêndice B - Questionário de Evasão enviado para alunos do CEAD</b> .....   | <b>161</b> |
| <b>Apêndice C - Questionário de Retenção enviado para alunos</b> .....   | <b>163</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto da Era da Informação, em que esta é gerada e compartilhada facilmente, assim como se torna rapidamente obsoleta. A educação assumiu um novo papel, deixou de preparar para a vida e para o mercado de trabalho, para preparar ao longo da vida - educação contínua. Assim, a Educação a Distância (EaD) ganha espaço especial de atuação (MOORE, 2008).

A EaD trata da modalidade de ensino que se desenvolve com professores e estudantes, em tempo e local diferentes. Conforme definição de Brasil (2018a, s.p.)

[...] modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Assim, a EaD desenvolve formas de promover o estudo independente. De acordo com Moraes (2010, p. 17), “[...] [a EaD] engloba diversas maneiras de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, incluindo as diferentes formas de estimular e assistir o estudo independente, a autoinstrução”.

Neste contexto, trabalhar com a EaD implica em uma série de mudanças e adaptações de quem trabalha com o ensino presencial, conforme Moraes (2010, p. 9),

[...] a educação a distância (EaD) não apenas segue determinada direção, mas leva a educação, em sentido geral, para rumos novos, influenciando decisivamente os modos de organização das escolas, os materiais e os procedimentos didáticos, além da definição dos papéis de estudantes e professores.

Moore (2008, p. 321-322) complementa comparando a EaD com um filme, “Ensinar a distância está para a sala de aula como o filme está para o desempenho no palco; existem semelhanças básicas, mas também tecnologias muito diferentes, especialidades diferentes, razões econômicas diferentes e formas de organização distintas”.

Fujita (2007, p. 4) compartilha sua percepção sobre os impactos da EaD também na sociedade,

[...] a Educação a Distância (EaD) tem revelado questões teórico-práticas interessantes, rompendo com barreiras além das geográficas e temporais, também sociais, culturais, raciais e religiosas, democratizando e dando oportunidade à população a um maior acesso à informação e ao conhecimento.

Moraes (2010, p. 13) complementa e reforça Fujita com sua percepção dos impactos gerados na sociedade, “[...] a EaD não apenas amplia oportunidades para

indivíduos e grupos sociais ‘confinados’ pelo espaço ou pela agenda social, isto é, pelos seus ritmos de vida e trabalho [...] ela [EaD] amplia o poder de fogo da educação, em sentido geral, como fato de desenvolvimento”.

Moore (2008, p. 179), observa que “[...] a educação a distância faz toda a diferença entre uma qualidade de vida mais rica e outra mais limitada”.

Mas, por apresentar uma série de particularidades e gerar os impactos anteriormente mencionados, a EaD merece atenção. Segundo Moraes (2010, p. 13),

Por definição ‘de nascença’, a EaD já se põe, desde logo, no terreno do novo e da transgressão. Com isso, adquire, sem traumas, uma espécie de direito natural ao erro, com a tácita permissão para ousar na gestação de métodos, materiais e procedimentos.

O “direito natural ao erro”, mencionado por Moraes (2010) somado à expansão intensa da EaD - aumento de oferta em um curto espaço de tempo (SEGENREICH; NEVES, 2015), gerou um crescimento, em grande parte, de forma precária em diversos aspectos, conforme Ribeiro e Leda (2015, p. 240), “[...] expansão com precarização, priorizando o aumento do quantitativo de alunos ingressantes, sem favorecer condições mínimas para um ensino de qualidade”.

Segenreich e Neves (2015, p. 131) também destacam que: “O Brasil viveu em décadas passadas a impossibilidade do acesso à universidade. Hoje a sociedade vê atendida a sua solicitação de fácil acesso ao ensino superior. Garante-se o acesso, mas não a permanência nem a conclusão de um curso”. Moore (2008, p. 23) complementa observando que “[...] o crescimento da educação a distância implica mudanças importantes na cultura, na estrutura das escolas e organização de treinamento aos que decidirem se envolver”.

Egan (2002, p. 20) alerta que: “O tempo educacional é maximizar ganhos e ao mesmo tempo minimizar as perdas. Se não temos consciência das perdas potenciais, pouco fazemos para minimizá-las”. E Moore (2008, p. 330) complementa “Por um lado, [a globalização] oferece a possibilidade de mais escolhas e, portanto, maior liberdade e melhores recursos para os alunos a distância. Quando a globalização for movida por interesses comerciais, existe o perigo da degradação do currículo e dos programas de instrução”. A EaD não é uma nova modalidade, mas tem sido mal entendida (DUARTE; MAKNAMARA, 2016). Diante deste contexto, reside o foco desta pesquisa: a evasão discente.

As matrículas dos cursos na modalidade EaD tem se mantido em expansão desde o início, conforme Segenreich e Neves (2015, p. 118) afirmam que “Desde sua

inserção formal ao sistema de educação superior, em 1996, a educação a distância tem cumprido uma trajetória meteórica de expansão”. De 2009 a 2014 as matrículas EaD registraram crescimento (de 56% na rede privada e 43% na pública), embora em 2014 houve queda na rede pública de 29% (SEMESP, 2016). Qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) desta queda nas matrículas da rede pública? Uma das investigações pertinentes, que pode estar relacionada a estes dados, é a evasão discente.

Silva Filho et al (2007, p. 642) complementam a propósito da percepção sobre um dos efeitos da evasão,

As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

O curso de Pedagogia é dos três cursos superiores com maior número de matrículas no Brasil (INEP, 2018). Moraes (2016, p. 92), reforça que: “O curso de Pedagogia, com 652.762 estudantes matriculados revela-se como o terceiro curso superior com maior procura no país, embora o crescimento das matrículas no curso, nos últimos 5 anos, tenha sido inferior a 15%”. Segenreich e Neves (2015, p. 121) complementa, “[...] nos anos de 2000 e 2001 as universidades federais e estaduais eram as únicas que ofereciam cursos a distância e todos na área da educação”.

Tais fatos destacados por Segenreich e Neves (2015), Moraes (2016) e INEP (2018), justificam a escolha do estudo pelo foco no curso de Pedagogia. Dentre as instituições públicas de ensino no estado de Santa Catarina, a única pública a ofertar o curso objeto desta pesquisa, em ambas as modalidades - presencial e a distância, é a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A escolha pelo estudo comparado com a Noruega se deu com base no *ranking* do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neste Programa a Noruega obteve resultado acima da média da OCDE e ocupa o 18º lugar, enquanto o Brasil ocupa o 63º lugar e está abaixo da média (OCDE, 2016). Já a escolha pela Universidade de Oslo se deu por ser a mais antiga do país, além disso quatro de seus cientistas já receberam o Prêmio Nobel (UIO, 2019).

Sendo assim, esta pesquisa tem como tema o estudo do fenômeno da evasão discente no curso de Pedagogia, considerando as modalidades presencial e à distância, na UDESC.

## **1.1. Descrição da situação-problema**

Desde o ano de 2014, observa-se a queda no número de matrículas nos cursos de graduação em EaD de instituições de ensino superior (IES) públicas (SEMESP, 2016). Somado a esta tendência, existe o fenômeno da evasão. Fenômeno este complexo e comum a todas as instituições de ensino, mas que é pouco estudado. A evasão discente gera vagas ociosas e, portanto, ônus à instituição, seja ela pública ou privada. Em uma IES Pública, esse ônus se evidencia como desperdício de recursos públicos.

Esta pesquisa propõe elaborar um diagnóstico e prognóstico para a evasão no ensino superior a distância e presencial em IES pública, tendo como estudo de caso o curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância da UDESC.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo Geral**

Explorar e conhecer o fenômeno da Evasão discente no curso de Pedagogia na UDESC, nas modalidades presencial e a distância, e propor ações de retenção baseadas nas práticas da Universidade de Oslo na Noruega.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar o comportamento das taxas de evasão nos últimos cinco anos no ensino superior a distância e presencial em IES pública no Brasil;
- Identificar os prováveis motivos da evasão e práticas de retenção no CEAD e FAED;
- Cotejar as taxas de evasão de uma IES pública, no curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, com o modelo de retenção da Faculdade de Humanidades da Universidade de Oslo;
- Propor ações de retenção de estudantes nas modalidades de ensino a distância e presencial.

### 1.3 Contribuição do trabalho

Esta pesquisa pode contribuir para aproximar os dados de posse da Universidade e dos diferentes Centros possibilitando a extração de informações estratégicas da Universidade, como ao proporcionar um melhor entendimento sobre o fenômeno da evasão para além do contexto de um Centro. Possibilitando assim promover o desenvolvimento das ações de retenção, não só isoladamente nos Centros, como no contexto da Universidade como um todo.

Citam-se outros possíveis reflexos, como as redefinições: das políticas da EaD, da comunicação do curso, da estrutura do curso, da didática do curso, das formas de seleção dos alunos etc. Podendo por fim, contribuir para a melhoria da gestão estratégica da universidade, impactando na diminuição das taxas de evasão dos cursos, na maior eficiência dos cursos e uso dos recursos, diminuindo assim o desperdício de dinheiro público.

### 1.4 Limitações da Pesquisa

Antes da coleta de dados, a intenção de pesquisa foi levada ao conhecimento dos centros localizados na estrutura *multicampi*, cujo os cursos são oferecidos nas modalidades presencial e a distância. Neste primeiro contato, o Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) - representada pela coordenadora do curso de graduação em Administração Pública da modalidade a distância, demonstrou descaso e desinteresse pela pesquisa afirmando já ter conhecimento e entendimento sobre o fenômeno da evasão, tornando-se desnecessária a pesquisa para aquele curso. Desta forma, a coordenação da modalidade presencial deste mesmo curso não foi contatada.

Também no período anterior à coleta de dados, percebeu-se que a UDESC não coleta dados sócio-econômicos dos alunos, impedindo uma das análises propostas inicialmente pela pesquisa.

Apesar das aprovações prévias das direções geral e de ensino da FAED com quase um ano de antecedência ao período de coleta de dados, o acesso às pessoas para coletar os dados neste Centro se somente no mês de maio de 2019, já que toda a atenção do corpo docente estava dedicada para a nova matriz curricular. Desta

forma, a coordenação do curso demorou para responder aos emails e informou previamente que não prestava atendimento sem marcado.

Durante o processo de coleta de dados, o convite à participação dos alunos foi executado de forma equivocada por ambos os centros envolvidos. No CEAD alunos de diferentes turmas, e não somente a turma foco desta pesquisa, responderam aos questionários. Também ocorreu de alunos persistentes responderem ao questionário de alunos evadidos e vice-versa. Mesmo assim a quantidade de respostas não foram significantes - de uma população de 140 alunos da turma-foco, mesmo com alunos de outras turmas, somaram-se 28 respostas do questionário de evadidos e 16 de persistentes. A visita aos polos não foi possível devido à exigência de um dos professores da assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os alunos, mesmo sendo informado de que nos polos se trataria de uma observação não-participante.

Na FAED os questionários não foram enviados para os alunos, os mesmos foram convidados a participarem de entrevistas - o que seria procedimento apenas com professores. Assim, os resultados das contribuições dos alunos terão uma abordagem qualitativa. Quanto aos docentes da FAED, apenas três se dispuseram a contribuir para a pesquisa.

Não foram encontrados dados sobre a evasão discente na Noruega. Opostamente a tal tendência, observou-se a ênfase nas ações de retenção.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

### 2.1. Educação

Sob uma perspectiva etimológica Machado (2006, p. 20) define a Educação como:

derivada do latim - *educatio*, do verbo *educare* (instruir fazer crescer, criar), próximo de *educare* (conduzir, levar até determinado fim) -, a palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos.

Moraes (2016, p. 15), simplifica a definição concluindo que “Educar, portanto, é levar a deduzir, é conduzir, é seduzir”. Marpeau (2002, p. V) contribui com a concepção da educação sob a perspectiva de Durkheim, “[...] entendida como socialização, interiorização dos valores, das normas, das visões de mundo e dos saberes sociais”; e Egan (2002, p. 26) sob a perspectiva de Platão, afirma que: “A ideia revolucionária de Platão era de que a educação deveria ser um processo de aprender aquelas formas de conhecimento que dariam aos alunos uma visão privilegiada e racional da realidade”

Fazer educação, de acordo com Becker (2004, p. 215), “[...] é um ato isolado, é uma prática a ser construída coletivamente, no árduo fazer diário e na reflexão comunitária sobre o mesmo. Aprender é sempre ampliar a expectativa humana, tornando-a mais rica de sentidos”.

Sobre os objetivos da educação, Blanchet (2010, p. 146) parte do foco do indivíduo, ao afirmar: “[...] o despertar do espírito crítico é uma das principais finalidades da educação: não se trata de acumular conhecimentos, mas sim de formar a capacidade de julgar”. Lago (2002, p. 120) ressalva observando que “[...] a educação está para o desenvolvimento das capacidades individuais, para formar o homem racional, consciente de si, conhecedor e capaz de, diante das paixões, agir conforme a orientação da razão”. Alves (2003, p. 8-9) complementa segundo uma perspectiva sociológica, como sendo “[...] uma das missões da educação: formar um povo. Ou seja, ajudar as pessoas a sonhar sonhos comuns para que, juntas, possam construir”. E Brasil (2003, p. 51) contribui com uma visão global ao dispor sobre o tema, “Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns”.

Segundo Ardoino (2010, p. 557),

[...] a educação está enraizada na cultura da qual ela tira uma parte de seus valores, entendendo-se aqui cultura tanto como história e memória de um patrimônio quanto como disponibilidade para ocorrências aleatórias.

Considerando a dimensão da educação e sua contextualização, há que se considerar a dimensão do ensino.

## 2.2. Ensino

Etimologicamente, o Ensino é definido por Kohan (2005, p. 185) como:

‘Ensinar’ faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de ‘educar’, junto a outros termos como ‘instruir’ ou ‘forma’. Todos esses termos são originários do latim e compartilham uma certa ideia análoga a ‘educar’: a de brindar algo a alguém que não o possui. ‘Ensinar’ vem de *insignare*, textualmente ‘colocar em signo’, ‘colocar em exemplo’. A base desse termo é a raiz indo-européia *sekw*, com significado de ‘seguir’. *Signum*, o elemento principal de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que se segue para alcançar algo. O ‘signo’ é ‘o que se segue’. De modo que o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado.

Demo (2000, p. 15) define Ensino de uma forma mais simples e focada para o ambiente de ensino formal, “[...] atividade do professor devotada a garantir a aprendizagem do aluno”. O mesmo autor afirma que o ensino é uma atividade cultural e funciona como um sistema (partes trabalhando para um todo), por estes motivos é resistente a mudanças (DEMO, 2000).

Segundo Manacorda (2008, p. 186):

O ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens.

Portanto, entende-se que a educação envolve o ensino e que o ensino faz parte da educação.

### 2.2.1. Ensino presencial

De acordo com Brasil (2018a, s.p.) o ensino presencial é a “[...] modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações”. Costa et al (2014, p. 2088) complementa a definição, “[...] congrega alunos e professores em um mesmo local e ao mesmo tempo [...]”.

Fujita (2007, p. 10) trata da metodologia tradicional do ensino presencial, “[...] tem como prioridade à aula expositiva, centrada na fala do professor, com conceitos apresentados de forma linear. O aluno é visto como sujeito dependente”.

### 2.2.2. Ensino a distância

Em Brasil (2017, s.p.) é formulado o conceito regulatório para educação a distância, como sendo:

Art. 1o. [...] educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Em Brasil (2018a, s.p.) a educação a distância é entendida como sendo a, “[...] modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Costa et al (2014, p. 2088) reafirmam: “[...] alunos e professores encontram-se em locais distintos e não interagem necessariamente ao mesmo tempo comunicando-se por meio de tecnologias de informação e comunicação”. Moore (2008, p. 2) complementa, observando: “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administração especiais”. Mattar Neto (2005, p. 123) ressalta: “Respeita-se, assim, um dos princípios básicos da teoria educacional moderna: os seres humanos progridem em ritmos próprios e muitas vezes bastante diferentes uns dos outros, no aprendizado e na educação”, e conclui “[...] a EaD implica a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação” (MATTAR NETO, 2005, p. 124).

#### 2.2.2.1. Tecnologias

De acordo com Moore (2008, p. 105), “Não existe uma tecnologia certa ou errada para a educação a distância [...] Um dos piores erros que uma organização ou um instrutor pode cometer é se restringir dogmaticamente a uma única mídia”.

Televisão, rádio, teleconferência e aulas virtuais são algumas das tecnologias que podem ser usadas pela educação a distância (MOORE, 2008). Segundo Franco (2006, p. 249):

Na ênfase à Educação, a mídia digital, de terceira geração, tem privilegiado a telemática, acompanhada ou não da imagística, bem como as páginas pessoais, abrindo caminho para as comunidades virtuais de aprendizagem? (ou o “Estar Junto Virtual”, como algumas propostas vêm acentuando)?

Entre as diversas tecnologias mencionadas, destaca-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que Fernandes e Grillo (2006, p. 456) definem como sendo:

[...] estruturas tecnológicas (plataformas) e todas as relações entre os sujeitos participantes que se constroem em cima destas, sejam interações, reflexões, contribuições, questionamentos, processo de construção de conhecimentos, registros feitos no ambiente, entre outros. [...] dentro destes espaços a interação a distância, a construção de um espaço heterárquico, de cooperação, respeito mútuo, solidariedade centrado na atividade do aprendiz, no pensamento em rede, não linear, com vistas à formação de um sujeito produtor de seu conhecimento.

De acordo com Commonwealth of Learning (2018), países em desenvolvimento buscam dar acesso ao ensino superior, mas não tem recursos. A aprendizagem aberta e a distância, associada às tecnologias, podem proporcionar o acesso ao ensino superior de qualidade.

Bawa (2016) destaca a diferenciação das habilidades tecnológicas dos alunos, que muitas vezes não são as mesmas requeridas para os materiais do curso.

Assim, é importante compor um equilíbrio no uso de recursos tecnológicos para que se promova maior dinâmica ao conteúdo a ser estudado, considerando a habilidade de uso do aluno, para então favorecer o processo de aprendizagem.

#### 2.2.2.2. Equipe

Segundo Moore (2008, 148): “Um curso bem elaborado oferecerá ao instrutor muitas oportunidades para envolver os alunos em discussões, críticas e na construção de conhecimento”. Partindo deste princípio, uma equipe terá papel fundamental para o sucesso do curso na modalidade a distância.

Dentre os principais atores que atuam na EaD, destacam-se os que prestam atendimento direto aos alunos. São eles: monitores, tutores e professores. Além da equipe de gestão que, em instituições que atendem a ambas modalidades de ensino, é a mesma que atende à modalidade presencial (MOORE, 2008). As nomenclaturas podem variar entre instituições de ensino, mas as atividades exercidas prevalecem.

Moore (2008, p. 5) afirma que: “Geralmente, o corpo docente tradicional no campus se encarrega do ensino, muitas vezes, com auxílio de professores em período parcial. Todos são gerenciados pela unidade de educação a distância”.

Enricone (2006, p. 422) define os papéis dos monitores e tutores, ou professores auxiliares mencionados por Moore, conforme segue,

Monitor: é um aluno matriculado num curso de graduação da universidade que confecciona os materiais e recursos utilizados nas aulas virtuais, como também interage com alunos nas aulas-laboratório presenciais. [...] o tutor, na educação, não é um “protetor”, mas, sim, uma pessoa que faz a mediação entre o aluno e o professor, auxiliando na manutenção de um ambiente de aprendizagem. [...] o tutor tem que estabelecer um vínculo afetivo com o aluno e buscar a potencialização do ato educativo dentro de ação participativa, criativa, relacional e principalmente reflexiva.

Pacheco, Nakayama e Rissi (2014, p. 79), destacam que “o tutor em muitos momentos é o elemento de confiança que o aluno tem na universidade”.

Fernandes e Grillo (2006, p. 456) enfatizam a atuação diferenciada do professor na EaD, ao afirmar que: “O papel do professor é de orientador, facilitador da aprendizagem, tornando-se mais um parceiro de seus alunos nas discussões e construções realizadas”.

Moore (2008, p. 17) ressalva uma diferença entre a educação a distância e a convencional, que envolve a atuação da equipe:

[...] é que um curso de educação a distância é comum a interação ser conduzida por instrutores especializados que desempenham um papel reduzido, ou não tiveram participação, nos processos de criação e veiculação do curso.

Observa-se, no entanto, que, com a nova regulamentação da EaD em 2017, a figura do Polo de apoio presencial deixou de ser obrigatória (BRASIL, 2017a).

Desta forma, percebe-se a contribuição e a participação dos profissionais mencionados no aprendizado do aluno. Tornando-se assim *stakeholders* no estudo do fenômeno da evasão.

### 2.2.2.3. Alunos

O aluno da EaD é, predominantemente, adulto, menos dominado psicologicamente pelo professor, busca aprendizado relacionado à prática e para desenvolver-se profissionalmente. Tende a concluir o curso os alunos que demonstram a intenção em concluir (determinados), os que fazem entregas

antecipadas das atividades (motivados) e os que já concluíram outros cursos a distância anteriormente (MOORE, 2008). Já o Censo da EaD (2018) complementa com a constatação de que em 2017 a maioria dos estudantes da EaD eram mulheres, brancas, entre 26 e 40 anos, tem uma renda familiar de 2 a 4 salários mínimos e estudaram em escolas públicas.

Martins (2013, p. 29) aborda o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem observando que: “na Educação a Distância, o foco principal está no aluno, pois ele deve participar ativamente nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, nesta modalidade, o aluno se torna mais autônomo”.

Mattar Neto (2005, p. 128) destaca que: “O ensino a distância exige também um estudante autônomo, disposto à auto-aprendizagem”.

#### 2.2.2.4. A EaD no Ensino Superior

Costa et al afirmam (2014, p. 2088) que:

Existem duas modalidades de ensino na educação de nível superior: presencial e a distância. A primeira congrega alunos e professores em um mesmo local e ao mesmo tempo; e a segunda alunos e professores encontram-se em locais distintos e não interagem necessariamente ao mesmo tempo comunicando-se por meio de tecnologias de informação e comunicação.

Sobre a demanda do Ensino Superior para com a modalidade a distância, Enricone (2006, p. 249) afirma que:

[...] o descompasso entre procura e oferta no Ensino Superior, bem como a necessidade de interiorização do ensino, abrem espaço para uma demanda alternativa à modalidade presencial. Inserida na lógica de mercado, o Ensino a Distância (EAD) comparece, num primeiro momento, dando corpo à demanda.

Duarte e Maknamara (2016), complementam afirmando que pelo seu baixo custo econômico, a educação a distância no ensino superior passa a ser um instrumento de democratização do ensino superior. Laham e Lemes (2016, p. 407) reforçam que “além do intuito de promover o acesso à formação acadêmica oportunizando a construção de conhecimentos, a educação a distância também tem por finalidade promover a inclusão social, promovendo o acesso ao ensino”.

Sobre a educação a distância no ensino superior, Moraes (2016, p. 101) observa que: “A educação superior a distância é oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União, à qual compete regular e avaliar cursos e

instituições de educação superior nesta modalidade de ensino”. Brasil (2018c) define que as Universidades e Centros Universitários são as instituições credenciadas para ofertar cursos superiores a distância, e podem criar cursos sem autorização do MEC, que poderão ser reconhecidos posteriormente.

### **2.3 Instituição de educação superior (IES)**

A legislação brasileira, em Brasil (2003, p. 140) estabelece, que:

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão de experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

Moraes (2016, p. 69) complementa, “A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; o ensino; a pesquisa e a investigação científica; promove a extensão, aberta à participação da população”.

Quanto às instituições de ensino superior Brasil, cabe observar da legislação:

As IES estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais. O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9.394/96):

I – as instituições de ensino mantidas pela União;  
 II – as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;  
 III – os órgãos federais de educação (BRASIL, 2012, s.p.).

Franco (2006, p. 270) complementa com uma abordagem jurídica, afirmando que:

[...] modalidade de manutenção e administração das instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, que nos termos do art. 19 da Lei nº 9.394, de 1996, podem ser: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas públicas e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

De acordo com Moraes (2016, p. 68), “Quanto à organização acadêmica, as instituições de educação superior se classificam em universidades, centros universitários e faculdades”, encontrando-se fortemente regulamentadas e controladas pelo Estado.

### 2.3.1. IES Pública - Municipal, Estadual e Federal

As instituições de educação a seguir podem, quanto ao credenciamento, serem públicas ou privadas. As públicas podem ser credenciadas pela União, pelo Estado e Distrito Federal e pelo município. Tais “[...] são aquelas mantidas pelo Poder Público, na forma (1) Federal, (2) Estadual ou (3) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado, e não cobram matrícula ou mensalidade” (BRASIL, 2018a, s.p.).

No Brasil, no ano de 2016, somavam-se 296 instituições mantenedoras do ensino superior público, representando o crescimento de 68% nos últimos 16 anos (SEMESP, 2018).

A IES Pública municipal, segundo Brasil (2018a, s.p.), se refere à “[...] instituição mantida pelo Poder Público Municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades”. O que se complementa, pela afirmação de que são: “municipais, quando providas pelas prefeituras municipais (art. 19 da Lei 9.394/96)” (BRASIL, 2012, s.p.).

Já a IES Pública estadual, conforme Brasil (2018a, s.p.), é a “[...] instituição mantida pelo Poder Público Estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades”. Para Brasil (2012, s.p.): “Estaduais, no caso de serem mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal, com a possibilidade de tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas.”

A IES Pública federal é a “[...] instituição mantida pelo Poder Público Federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades” (BRASIL, 2018a, s.p.).

Franco (2006, p. 270), sintetiza “As [IES] públicas podem ser: Federais – mantidas e administradas pelo Governo Federal, Estaduais – mantidas e administradas pelos governos dos Estados, Municipais – mantidas e administradas pelo poder público municipal”.

### 2.3.2. IES Privada - Confessional, Filantrópica e Comunitária

A legislação brasileira define a IES privada como sendo as “[...] administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro” (BRASIL, 2018a, s.p.).

Franco (2006, p. 229) complementa esta definição observando:

Universidade Empresarial/Comercial: refere-se à denominação atribuída a instituições de Educação Superior privadas, com características empresariais/comerciais; são também denominadas instituições particulares stricto sensu, isto é, aquelas pertencentes a famílias, grupos empresariais, ou um único proprietário, para quem o ensino é fonte de lucro.

Algumas subclasses de IES que derivam das IES Privadas são classificadas de acordo com seu objetivo, podendo ser confessionais, filantrópicas, comunitárias ou 100% privada.

No Brasil, no ano de 2016, somavam-se 2.011 instituições mantenedoras do ensino superior privado, representando o crescimento de 110% nos últimos 16 anos (SEMESP, 2018).

As IES confessionais, de acordo com Brasil (2018a, s.p.), “[...] atendem a determinada orientação confessional e ideológica”. Franco (2006, p. 270) complementa observando que as “[...] instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas”.

A IES filantrópica, de acordo com a legislação são as “[...] que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB)” (BRASIL, 2018a, s.p.). Brasil (2012, s.p.) complementa a definição ressaltando que:

[...] na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9.394/96).

As universidades comunitárias, de acordo com Brasil (2018a, s.p.), “[...] incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. Franco (2006, p. 270) complementa “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade”. Brasil (2012, s.p.) regulamenta o tema ressaltando:

As universidades comunitárias autodenominam-se “públicas não estatais” e caracterizam-se por manter um elevado grau de interação no contexto social. São criadas e mantidas por conselhos integrados por membros da comunidade municipal e estadual. Voltam-se muito mais para as atividades de ensino e de extensão.

Em 2006 as universidades comunitárias tinham grande concentração no estado do Rio Grande do Sul e somavam 37 universidades no país (FRANCO, 2006).

Por outro lado, as IES 100% privadas, não só são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, como há o objetivo de obtenção de lucratividade (BRASIL, 2018a).

Franco (2006, p. 270) complementa enfatizando que: “As Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido stricto – são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas [confessionais, comunitárias e filantrópicas]”.

### 2.3.3. Faculdades, Centros Universitários e Universidades

Quanto à organização acadêmica, as IES podem ser classificadas como: Faculdades, Centros Universitários e Universidades (MORAES, 2016).

Segundo Brasil (2018b, s.p.):

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

A faculdade, de acordo com Brasil (2018a, s.p.),

[...] tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade.

Moraes (2016, p. 71) complementa a definição anterior, “As faculdades possuem autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo-se responsabilizar pelo ensino”.

Quanto aos Centros Universitários, de acordo com Mattar Neto (2005, p. 89): “Surge, a partir de 1997, a figura dos centros universitários, instituições de ensino superior que se localizariam entre as faculdades e as universidades, inclusive em relação a seu grau de autonomia”. Brasil (2018a, s.p.), os define como:

[...] instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada. [...] dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral.

Moraes (2016, p. 70) complementa, “Os centros universitários possuem autonomia idêntica às universidades, excetuando-se a obrigatoriedade da pesquisa,

salvo se constar de seu PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional]; a pós-graduação *stricto sensu* e a possibilidade de abertura de *campus* fora de sua sede”.

Franco (2006, p. 274), reafirma e complementa que:

É vedada, no entanto, a criação de cursos fora de sua sede (§4o) e os próprios Centros Universitários somente serão criados por credenciamento de instituições de Ensino Superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação (§5o).

As universidades, segundo Brasil (2018a, s.p.) compõem a “[...] categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006”. Mattar Neto (2005) frisa que as universidades estão centradas na tríade: ensino, pesquisa e extensão. Moraes (2016, p. 70) desenvolve as definições anteriores, afirmando: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]” e Brasil (2018a, s.p.) complementa, “[...] dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral”.

Brasil (2003, p. 141) ainda destaca que:

São as Universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente.

Franco (2006, p. 273) sintetiza, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O ensino superior a distância público é ofertado pela Universidade Aberta do Brasil e por instituições de educação superior por ela autorizadas ou habilitadas.

#### 2.3.4. A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB surgiu para formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018e), e foi instituída no Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006, para expandir e interiorizar o ensino superior no país (BRASIL, 2018d).

Conforme Santos e Giraffa (2017, p. 306):

A UAB nasce como um vetor de aceleração para auxiliar na formação de docentes que já atuavam na rede pública e não possuíam graduação. O êxito desta estratégia fez com que se ampliasse o escopo de formação e,

consequentemente, a oferta de diversos cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação.

Segundo Franco (2006, p. 250), “É constituído por instituições públicas de Ensino Superior – em articulação com pólos municipais – as quais deverão levar Ensino Superior público aos municípios que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender à população”.

De acordo com Brasil (2018d): “Atualmente, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos”. São 1.177 cursos de licenciatura, 413 cursos de pedagogia, 13 cursos de pedagogia bilíngue e 10 de pedagogia para os anos iniciais - todos localizados no nordeste (BRASIL, 2018e).

#### **2.4. Evasão**

O fracasso escolar pode estar relacionado à evasão, e “[...] está relacionado à repetência sucessiva numa série e à possibilidade de evasão escolar no ensino regular” (ERICONE, 2006, p. 424).

Um dos fatores a serem considerados ao se analisar a eficácia dos sistemas de ensino são os indicadores de fluxo escolar, dentre eles o da evasão (BRASIL, 2017b).

Brasil (2017b, p. 9-10) define a evasão como sendo:

[...] saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), [...]. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional.

Ramos (2014, p. 2198), complementa o conceito de evasão e também associa o fenômeno ao processo de tomada de decisão do aluno:

[...] Conceitualmente a evasão é uma decisão tomada pelo estudante de sair, abandonar o curso, que possui causas e origens amplas, que se referem a episódios que estão ou não no controle das instituições educativas. [...] persistência envolve um processo psicológico ativo no qual os estudantes tomam o controle da sua situação acadêmica, adquirindo novas habilidades para superar as dificuldades e dar continuidade aos estudos.

Brasil (1998, s.p.) destaca para a diferença entre evasão e abandono, “O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno

deixa a escola num ano mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema”.

A evasão pode ainda ser estratificada em três tipos, a saber: evasão do curso - quando o aluno evade do curso em que está matriculado, por motivo diverso; evasão da instituição - quando o aluno evade da instituição em que está matriculado; e a evasão do sistema - quando o aluno evade o ensino superior, independentemente de ser temporário ou definitivo (BRASIL, 1997).

Assim, Enricone (2006, p. 418) contrapõe-se ao disposto em Brasil (1998) ao afirmar que: “Estudante Evadido: é aquele que se desvincula da instituição de ensino, deixando de fazer parte do corpo discente, mediante cancelamento da matrícula ou abandono”.

#### 2.4.1. Os motivos de evasão

Moore (2008) acredita no acúmulo e variedade de causas que levam à decisão da evasão. Bawa (2016) relaciona a motivação nos cursos a distância com: *design* do curso, assim como a habilidade e atitude voltada para o aprendizado do aluno e tecnologias. Mas os motivos da evasão mencionados em diversos estudos podem ser divididos em dois grandes grupos: internos e externos à instituição de ensino (PACHECO; NAKAYAMA; RISSI, 2014).

##### 2.4.1.1. Fatores externos

Os fatores externos são os que estão fora do controle da IES, mas que podem ser influenciados indiretamente (PACHECO; NAKAYAMA; RISSI, 2014). Laham e Lemes (2016, p. 405) complementam e se referem a causas exógenas como “aquelas com relação a fatores externos à instituição e ao curso em questão, são elas: falta de tempo para o estudo, demanda profissional e familiar, problemas de saúde na família e pessoal”.

O Censo EaD do ano de 2017, destaca que menos de 50% das instituições de ensino que participaram do Censo, conhecem os motivos da evasão discente. Nas instituições públicas estaduais, apenas 27% os conhecem. O Censo EaD de 2017 não publicou os motivos declarados pelas instituições que afirmaram ter

conhecimento sobre os mesmos, mas o Censo EaD de 2016 informava que os motivos mais frequentes informados pelos alunos era: tempo e financeiros.

Lobo (2011) considera também a baixa escolaridade dos alunos, Moore (2008) considera também as preocupações extra-curriculares dos alunos:

- família, trabalho, saúde e interesses sociais;
- preocupações com o curso - relevância, dificuldade (relação tempo e esforço requeridos), por exemplo;
- aptidões de estudo - planejamento de estudos (tempo dedicado e horários de estudos);
- aptidões do aluno - em assumir a responsabilidade e se esforçar;
- resistência à EaD - por falta de familiaridade, expectativa errada dos alunos.

Bawa (2016) menciona o formato dado para os cursos, onde os alunos recebem “adereços” e ajuda para aprender, e são deixados para resolver problemas complexos. Se este aluno não se identifica com o autodidatismo, poderá encontrar um Ambiente Virtual intimidador.

#### 2.4.1.2. Fatores internos

Os fatores internos englobam os fatores que, dependendo da gestão, podem ser amenizados ou eliminados (PACHECO; NAKAYAMA; RISSI, 2014). Laham e Lemes (2016) referem-se à causas endógenas como

aquelas diretamente relacionadas à instituição de ensino ofertante do curso, como: falta de comunicação da tutoria, problemas com material didático, interação e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (sentimento de solidão), curso que não atende o perfil do aluno. (LAHAM; LEMES, 2016, p. 405).

Segundo Bouchard (2002, p. 71),

[...] a noção de distância geográfica não é suficiente, por si só, para circunscrever as problemáticas próprias da educação a distância. A esta, acrescenta-se a distância pedagógica produzida pelo acesso limitado aos recursos educativos e pela dificuldade para o aprendiz de exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento de sua experiência educativa.

Quanto a distância pedagógica mencionada por Bouchart, Moore (2008, p. 16), “Os materiais de ensino distribuídos pela tecnologia são produzidos para um grande público, mas a comunicação que ocorre entre alunos e instrutores tem por objetivo auxiliar todo indivíduo a converter essas informações comuns em conhecimento relevante sob o aspecto pessoal”.

Bawa (2016, p. 6) vai além associando fatores internos:

[...] a falta de orientação educacional das instituições em criar bons programas de treinamento para suas habilidades. A ênfase é mais em desenvolver e implantar cursos online rapidamente para aumentar as matrículas, do que criar um corpo bem treinado de habilidades para potencializar a retenção. (tradução nossa)

Franco (2006, p. 249) conclui,

o Ensino (a Distância) pode ser caracterizado principalmente pela pouca ou até nenhuma interação nas relações do par derivado professor-aluno, enquanto que a Educação (a Distância) pode se referir preferencialmente às relações de interação positiva do par derivado professor-aluno.

Para Moore (2008, p. 176), ressalta “a primeira tarefa é especialmente importante, é nessa ocasião que um aluno ansioso apresenta maior probabilidade, estatisticamente, de desistir do curso”.

Lobo (2011) considera também a precariedade dos serviços oferecidos, a estabilidade dos docentes em IES Públicas - podendo refletir na pouca valorização do ensino, e por parte das IES Privadas a abertura de cursos sem estudo das necessidades do mercado.

Bawa (2016) menciona a experiência prévia de gerenciar responsabilidades acadêmicas por parte dos alunos. Não ter essa disciplina, geralmente resultante dessa experiência de gestão, pode desmotivá-lo a seguir com o curso.

Moore (2008) considera também as técnicas do curso, quantidade e natureza do *feedback* das atividades do curso, quantidade e natureza das interações com os instrutores, por exemplo: satisfação com o curso - diálogos com o instrutor, conteúdo relevante do curso; resistência à EaD - geradas por falha na elaboração do curso, técnica inadequada ou inabilidade para usá-la; serviços de apoio.

#### 2.4.2. Possíveis alternativas

Quanto aos indicativos de caminhos a se trabalhar para impactar no fenômeno da evasão, uma vez que esta trata da decisão do aluno (RAMOS, 2014), pode-se agir na motivação do aluno, criando um reforço positivo para que persista nos estudos, conforme Brasil (2003, p. 191) menciona sobre o fator motivacional associado às tecnologias:

O recurso às novas tecnologias constitui, também, em meio de lutar contra o insucesso escolar: observa-se, muitas vezes, que alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo, revelar melhor os seus talentos. [...]

a questão da utilização de novas tecnologias na educação constitui uma opção financeira, social e política e deve ser uma das principais preocupações dos governos e das organizações internacionais.

Tori (2010, p. 29) complementa o uso de tecnologias associado ao contato síncrono (virtual ou presencial) para também impactar na motivação dos alunos:

[...] a tecnologia ainda não consegue substituir perfeitamente o contato ao vivo. Mas como qualidade é muito mais importante para a aprendizagem do que quantidade ou frequência, bastam alguns bem planejados encontros ao vivo dos participantes de cursos virtuais para aumentar a sociabilidade (mesmo no espaço virtual), a colaboração e o engajamento dos aprendizes, reduzindo a evasão e aumentando o aproveitamento.

Fujita (2007, p. 9) associa tal interação entre os envolvidos à qualidade dos cursos, e então à evasão, afirmando que:

Essa [interação entre todos os personagens da disciplina] é um dos quesitos, ligado à qualidade dos cursos, mais julgados pelos alunos participantes. Portanto, devemos estar atentos a esse e outros fatores, pois estão ligados diretamente ao grau de evasão ou permanência dos participantes em cursos de EaD.

Moore (2008) complementa mencionando um sistema de apoio ao aluno proativo, que se mantenha alerta aos sinais e intervenha quando necessário. Enquanto que Lobo (2011) sugere ações para se impactar no fenômeno da evasão, entre elas: compor uma equipe multidisciplinar (técnica e administrativa) que tenha como foco o trabalho na Evasão; analisar as épocas críticas para a ocorrência da Evasão; analisar as causas; estimular visão da instituição centrada no aluno; criar condições para que os objetivos propostos pelo curso sejam atendidos, não decepcionar ao aluno; promover um ambiente agradável na IES - limpo e organizado; e criar um programa de aconselhamento e orientação dos alunos.

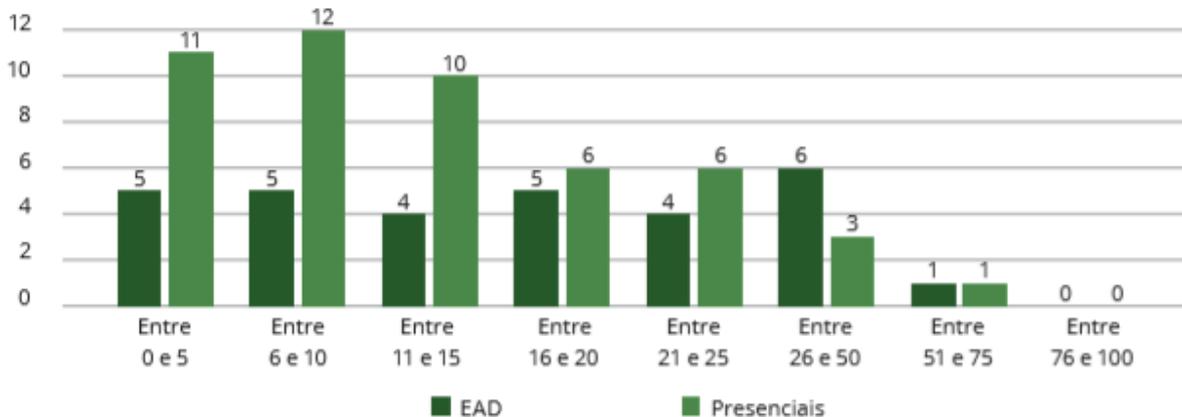
#### 2.4.3. Taxa de Evasão

Para se estudar o fenômeno da evasão, são analisadas suas taxas.

O Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior - SEMESP (2016, p. 14) define que, “a taxa de evasão(2) é calculada com base nos alunos desistentes em relação ao total de alunos matriculados”. O Censo EaD de 2016 (2017, p. 149) informa que “as taxas de evasão informadas pelos respondentes recaem principalmente na faixa entre 11% e 25%”. O Censo EaD de 2017 (2018) classificou as instituições em faixas de taxas de evasão, sendo que para os cursos semi-presenciais, predominaram as faixas de 0 a 15%.

O Censo EaD do ano de 2017 classificou as instituições de ensino de acordo com as faixas da taxa de evasão informados, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de instituições nas faixas de taxas de evasão informadas



Fonte: ABED, 2018

De acordo com o SEMESP (2016, p. 133),

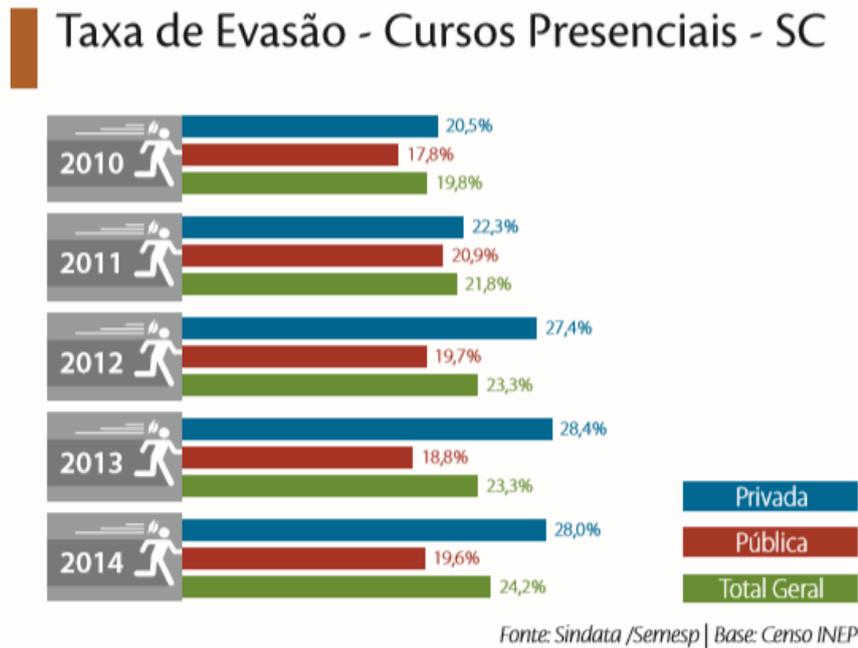
A porcentagem de evasão anual dos cursos presenciais no estado chegou a 28% na rede privada e 19,6% na pública, [...] Nos cursos a distância (EAD) o índice de evasão anual chegou a 30,4% na rede privada e 26,5% na pública.

No Mapa do Ensino Superior de 2018, o SEMESP não informa as taxas de evasão no Estado, somente no país. No ano de 2016, nos cursos presenciais, variam entre 30,1% de evasão nas IES privadas e 18,5% nas IES públicas. Já nos cursos a distância oscilaram 36,6% nas IES privadas e 30,4% nas IES públicas (SEMESP, 2018).

Moore (2008) menciona que, quando começaram os esforços para se compreender o fenômeno da evasão, as taxas de evasão estavam na faixa de 30 a 50%, e entre os últimos dados que consultou, constatou que na EaD estavam em torno de 30%, enquanto o ensino presencial menos que 10%.

No estado de Santa Catarina de acordo com o SEMESP (2016, p. 137), “Nos cursos a distância (EAD), em 2014, o índice de evasão anual chegou a 30,1%, sendo 30,4% na rede privada e 26,5% na pública”. O histórico desde o ano de 2010 pode ser observado nas figuras 1 e 2, a seguir:

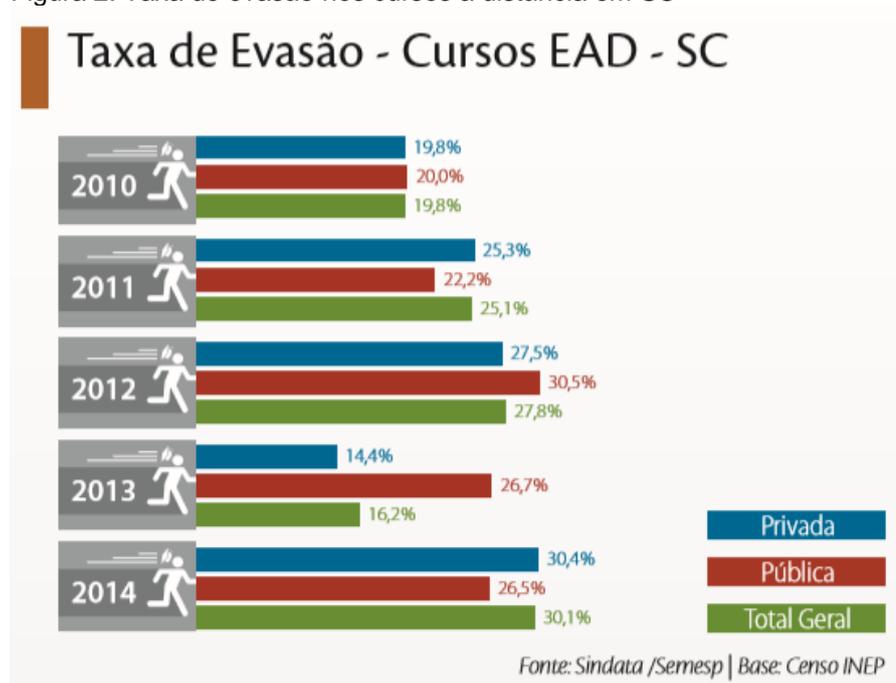
Figura 1: Taxa de evasão nos cursos presenciais em SC



Fonte: SEMESP (2017)

Esta figura revela uma taxa de evasão maior entre as IES privadas que entre as públicas. Destaca-se, também, a maior taxa de evasão entre as IES privadas, como tendo ocorrido em 2013, quando alcançou 28,4% entre os cursos presenciais catarinenses e entre as públicas, em 2011, quando atingiu 20,9% de evasão.

Figura 2: Taxa de evasão nos cursos a distância em SC



Fonte: SEMESP (2017)

De modo análogo, ao se focar os cursos de EaD em Santa Catarina, o pico de evasão nos cursos das IES privadas se verificou em 2014, alcançando 30,4%, contra 30,5% nas públicas em 2012.

As taxas expressas tem base de cálculo diferentes. Portanto, não representam o fenômeno da evasão sob a mesma perspectiva. São abordados a seguir diferentes formas de cálculo da taxa de evasão.

#### 2.4.3.1. Cálculo da Taxa de Evasão

Os critérios para o cálculo da taxa de evasão apresenta variações de acordo com a instituição. Apresentam-se a seguir três diferentes formas existentes.

##### 2.4.3.1.1 Base de cálculo da evasão para o INEP

O INEP define evasão como sendo a “saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo)” (BRASIL, 2017, p. 9). Definição esta que transparece na forma que se faz o cálculo da taxa de evasão.

O INEP é uma instituição que, junto ao Ministério da Educação, desenvolve o Censo do Ensino Superior. O cálculo da Taxa de Desistência Acumulada (TDA) que, conforme Brasil (2017b, s.p.) se define como “Percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso  $j$  até o ano  $T$  (acumulado) em relação ao número de ingressantes do curso  $j$  no ano  $T$ , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso  $j$  do ano  $T$  até o ano  $t$ .”; é feito de acordo com a seguinte fórmula:

Figura 3: Taxa de Desistência Acumulada (TDA)

$$Tda_{j,T,t} = \frac{\sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^{n_{3,j,w}} Des_{i,j,t} + \sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^{n_{4,j,w}} Transf_{i,j,t}}{\sum_{i=1}^n IG_{i=j}^T - \sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^{n_{6,j,w}} Fal_{i,j,t}} \times 100$$

Onde:  $Des$  = Estudante com situação de vínculo igual a “Desvinculado do curso” no curso  $j$  no ano  $t$ .

$Transf$  = Estudante com situação de vínculo igual a “Transferido para outro curso da mesma IES” no curso  $j$  no ano  $t$ .

$IG$  = Número total de ingressantes no curso  $j$  no ano  $T$ .

$Fal$  = Estudante com situação de vínculo igual a “Falecido” no curso  $j$  no ano  $t$

Fonte: BRASIL (2017b)

Observa-se que a fórmula considera os alunos que evadiram por: desistência, transferência e falecimento.

#### 2.4.3.1.2 Cálculo da evasão para o Instituto Lobo

Da idealização de dois consultores na área da educação surgiu o Instituto Lobo em 2005. O Instituto busca contribuir para o desenvolvimento nacional através do estudo de problemas na educação, ciência e tecnologia, e da divulgação dos mesmos (LOBO, 2019). Dentre os diversos temas de estudos, está a evasão no ensino superior no Brasil. Para este estudo considera parâmetros internacionais. O cálculo da taxa de evasão feito pelo mesmo de acordo com Lobo (2011, s.p.), considera “a evasão do conjunto dos cursos, inclusive para analisar a Evasão do Sistema e por Organização Acadêmica, Região, Área de Conhecimento e de cada Curso”.

Figura 4: Fórmula de cálculo da taxa de evasão Instituto Lobo

$$P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$$

*P = Permanência M(n) = matrículas num certo ano*

*M (n-1) = matrículas do ano anterior a n*

*Eg(n-1) = egressos do ano anterior (ou seja, concluintes)*

*Ig (n) = novos ingressantes (no ano n)*

*O índice de evasão, ou abandono anual é dado por:*

$$Ev = 1 - P \text{ (multiplicar por 100 para obter \%)}$$

Fonte: LOBO (2011)

Observa-se que a primeira fórmula calcula a taxa de permanência, não a de evasão. Por este motivo, abrange os diferentes tipos de evasão mencionados anteriormente.

Para o cálculo da taxa de permanência, são consideradas as matrículas, os egressos e os novos ingressantes. E o cálculo da taxa de evasão é resultante apenas da subtração de da taxa de permanência de 1.

#### 2.4.3.1.3. Base de cálculo da evasão para o SEMESP

O então Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo - SEMESP, foi fundado em 1979. Hoje o

SEMESP atua no Brasil todo e tem o objetivo de: “prestar serviços de excelência e orientação especializada aos seus associados, oferecer soluções para o desenvolvimento da educação acadêmica do país, e preservar, proteger e defender o segmento privado do ensino superior brasileiro” (SEMESP, 2019). O SEMESP desenvolve estudos para promover o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. No Mapa do Ensino Superior, material base desta parte do estudo, não há definição do conceito de evasão, mas apenas as taxas e sua fórmula de cálculo, expressa na figura 4.

Figura 5: Fórmula de cálculo da taxa de evasão SEMESP

$$\text{Taxa de Evasão Total} = (\text{Matrículas trancadas} + \text{desvinculado curso} + \text{falecidos}) / (\text{Total de alunos})$$

Fonte: SEMESP (2016)

Observa-se que a fórmula de cálculo considera as matrículas trancadas, os desvinculados e falecidos.

Evidenciam-se, portanto, diferentes procedimentos e metodologias para se definir a evasão. O quadro a seguir procura traduzir tais diferenças a partir das fórmulas adotadas por cada organização:

Quadro 1: Comparação das três fórmulas

| Fonte          | Fórmula   | Considera   |
|----------------|---|---|
| INEP           | $Tda_{j,t} = \frac{\sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^n Des_{i,j,t} + \sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^n Transf_{i,j,t}}{\sum_{i=1}^n IG_{i=j}^T - \sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^n Fal_{i,j,t}} \times 100$ | Desistência, transferência e falecimento.           |
| Instituto Lobo | $P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$ $Ev = 1 - P \text{ (multiplicar por 100 para obter \%)}$  | Matrículas, os egressos e os novos ingressantes.    |
| SEMESP         | $\text{Taxa de Evasão Total} = (\text{Matrículas trancadas} + \text{desvinculado curso} + \text{falecidos}) / (\text{Total de alunos})$   | Matrículas trancadas, os desvinculados e falecidos. |

Fonte: Própria da autora (2018)

A análise das fórmulas e variáveis consideradas para fins de cálculo da evasão ratifica em si, os diferentes resultados para a evasão em uma mesma IES. Inobstante,

ainda existem procedimentos e metodologias próprias, particulares de muitas IES que, não raras vezes, procuram minimizar os efeitos do real resultado.

#### 2.4.4 Retenção

Retenção, para Ferreira (2009, p. 1749) caracteriza-se como “1. Ato ou efeito de reter(-se). 2. Atraso, retardamento, demora. 3. Retentiva. 4. Detenção. 5. Cárcere privado”. No entanto, quando se refere à educação, seu significado precisa ser complementado. Para Phillips e Warren (2015), a retenção é indicada quando um estudante completa com sucesso um curso e está apto para prosseguir para seu próximo objetivo. Mas para Costa, Bispo e Pereira (2018, p. 75) o significado é um pouco diferente:

Retenção se refere aos estudantes que permanecem no programa além do tempo original de conclusão. Idealmente, programas são designados para não ter evasão e nem retenção por causa dos impactos negativos quando os estudantes não acabam ou estendem seu tempo de programa (tradução nossa).

Para calcular a taxa de retenção, Aversa e MacCall (2013, p. 149) indicam que se deve “determinar tanto os alunos que completaram o programa e quando eles graduaram; ou determinar, aos que não se mantiveram no programa, a extensão de tempo que os estudantes estiveram matriculados antes de saírem” (tradução nossa). Crosling, Thomas e Heagney (2008, s.p.) diferenciam retenção de persistência ao afirmar que:

[...] nos EUA, retenção se refere à proporção de alunos que se matricula e se mantém em uma instituição particular, enquanto a taxa de persistência se refere à proporção de alunos que se matriculam em uma instituição e transfere e se mantém matriculado em outra faculdade (tradução nossa).

Phillips e Warren (2015, p.16) complementam observando que “[...] a taxa de retenção deveria ser usada como medida institucional, quanto à de persistência deveria ser uma medida do estudante” (tradução nossa). Os autores vão além e afirmam ainda que, pelas diferenças do comportamento de evasão e retenção nas diferentes modalidades de ensino, a comparação mais justa seria da taxa de completação, uma vez que ela é composta pela retenção. Esta “taxa de completação” se refere aos alunos que completaram os cursos *online*, não pressupõe o fracasso e tem seu foco na conclusão. De acordo com Phillips e Warren (2015, p. 85) “Informação de conclusão do curso consiste no número de estudantes que se matricularam nos

cursos e o número de estudantes que completaram o curso com sucesso” (tradução nossa).

Diversos estudos vem indicando que as taxas de retenção na modalidade a distância tem sido menor do que na modalidade presencial (AVERSA; MACCALL, 2013). E Mattar (2018, p. 9) complementa, “Em nível internacional, essas taxas de graduação em educação a distância (EAD) estariam próximas de 10%, e diminuindo!”

A NCES (2017, p. 1) destaca “Taxas de retenção são maiores em instituições que são mais seletivas, independentemente de seu controle institucional” (tradução nossa).

Tompson e Brownlee (2013), ressaltam que o período crítico do primeiro ano no ensino superior para a retenção e mencionam componentes a serem trabalhados neste período, são eles: interação antecipada e frequente com a faculdade, clara comunicação de equipes e colegas sobre as expectativas acadêmicas, e requisitos de oportunidades de aprendizado crescentes de acordo com o envolvimento dos outros estudantes, suporte pessoal e social.

Mattar (2018, p. 10) sugere algumas ações para impactar na evasão,

Um dos vetores possíveis das intervenções seria a formação continuada dos professores, dos tutores e das equipes de apoio aos alunos e administradores. Informar claramente aos alunos as características dos cursos em que pretendem se matricular, realizar testes de entrada e trabalhar a motivação são outras das propostas dos autores.

Uma ação de retenção praticada pela UAB em 2018, quando ofereceu o curso de Acolhimento, buscou nivelar os conhecimentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Português e Matemática, para que tivessem um melhor aproveitamento no curso a distância (CAPES, 2018).

Bejou e Bejou (2012) aplicaram princípios do CRM - *Customer Relationship Management*, na retenção na educação superior, agrupando as ações de retenção quatro fases, são elas:

- Recrutamento: fase de construção do desejo de uma educação superior suficiente que o leve à se inscrever. Esta fase se completa quando o estudante se inscreve, recebe as orientações, se registra e valida sua capacidade financeira;
- Gestão das matrículas: fase em que o aluno é aconselhado e orientado através de serviços como: matrícula em aulas, planejamento de demandas nos primeiros dois anos, como obter suporte financeiro e/ou moradia apropriada,

promovendo oportunidades sociais, desenvolver e premiar ativamente pelo engajamento. Esta fase se repete todos os semestres;

- Retenção e persistência: fase em que se reforça o compromisso do aluno com a instituição. A instituição se certifica de que os alunos estão devidamente matriculados e busca proporcionar experiências significativa para os mesmos, através de ações como estágios e desenvolvimento conjunto de projetos na faculdade. Se esta fase é bem sucedida, o aluno irá se graduar e participar do grupo *Alumni*;
- Graduação, colocação no mercado e Alumni: nesta fase a colocação no mercado deveria ser prioridade. A formatura deve reafirmar a escolha certa pela instituição e reconhecer os anos de estudo e trabalho duros. Para que o aluno passe a ser Alumni, a instituição deve promover atividades, reconhecimento e incentivos constantes para que este elo dure o quanto puder.

O quadro a seguir mostra a relação de Beijou e Beijou (2012) entre os princípios do CRM e cada fase correspondente de ações da retenção no ensino superior:

Quadro 2: Relação do CRM e a Retenção

| Prospecto da Educação Superior / Alunos / desenvolvimento de ciclo Alumni   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>Recrutamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir alunos a serem prospectados</li> <li>• Comunicação aberta</li> <li>• Promover benefícios e recompensas</li> <li>• Criar expectativas e interesse</li> <li>• Fechar o negócio</li> <li>• Parabenizar prospectados e famílias</li> </ul> <p>Prosseguir para a próxima fase no auge do envolvimento</p> | <p>Gestão de Matrículas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover <i>one-stop service</i></li> <li>• Orientar e aconselhar ativamente</li> <li>• Registrar prospectos</li> <li>• Identificar ajudas financeiras e soluções</li> <li>• Prover opções residenciais, socialização e união, e serviços de suporte</li> <li>• Ofertar programas de 1o e 2o anos</li> <li>• Desenvolver e recompensar a faculdade e as equipes</li> </ul> <p>Prosseguir para a próxima fase no auge do envolvimento</p> | <p>Retenção e Progressão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer mentoria de todos os estudantes</li> <li>• Gerir desistências e trancamentos</li> <li>• Promover estágios significativos</li> <li>• Promover pesquisa conjunta com a universidade</li> <li>• Melhoria contínua nos serviços de suporte</li> <li>• Oferecer programas de 3o e 4o anos</li> </ul> <p>Prosseguir para a próxima fase no auge do envolvimento</p> | <p>Colocação, graduação, Aluminus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prover serviços pontuais e efetivos</li> <li>• Afirmação da experiência educacional através da graduação e reconhecimento significativo</li> <li>• Manter contato na transição de estudante para Alumni</li> </ul> <p>Sustentar relação no pico da graduação continuando a melhorar as atividades alumni, reconhecimento e incentivos.</p> |

Fonte: Adaptado de Beijou; Beijou (2012)

Já Aversa e MacCall (2013) destacam a flexibilidade nas matrículas, assim como na quantidade de créditos, como formas de se lidar com a falta de tempo dos alunos que trabalham e estudam. Também determinam fatores da retenção a serem trabalhados em cursos *online*, são eles: serviço de suporte, clareza nas expectativas dos alunos, orientações para o curso *online*, prontidão tecnológica, habilidade de preparo, controle do aluno, fatores de idade, participação e integração social. O quadro a seguir especifica os tipos de atividades que podem ser feitas em cada grupo mencionado:

Quadro 3: Fator e ação de retenção observados na pesquisa de Aversa e MacCall (2013)

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Suporte administrativo             | Inicia contato antecipado com estudantes e aplicantes por telefone;                             |
|                                    | Inicia contato antecipado com estudantes e aplicantes por email;                                |
|                                    | Mantém os alunos informados sobre mudanças no programa;   |
|                                    | Faz esforços antecipados para retenção quando o abandono é provável;                            |
|                                    | Desenvolve planos de gestão de atritos;   |
|                                    | Se planeja e se organiza para a retenção;   |
|                                    | Monitora o registro e foca naqueles que não se rematriculam nos 2o e 3o termos.                 |
| Suporte ao estudante               | Conduz uma orientação pré-curso, ou um acampamento;   |
|                                    | Torna acessível a assistência financeira;   |
|                                    | Provê antecipadamente acesso virtual aos serviços da biblioteca, registros, aconselhamento etc. |
|                                    | Provê informação das tecnologias, gestão do curso, conteúdo e comunicação no acampamento.       |
| Experiência acadêmica do estudante | Proporciona <i>feedbacks</i> rápidos;   |
|                                    | Foco em gerar integração no 1o termo.   |
| Preparo de faculdades dos docentes | Preparo das competências com cursos, <i>workshops</i> e outras assistências com pedagogia;      |

|                        |  |
|------------------------|--|
|                        | Provê oportunidades para que desenvolva aulas e <i>design</i> se suas próprias instruções.   |
| Entrega instrucional   | Uso de ferramentas síncronas;  |
|                        | Proporciona treinamento para o uso das ferramentas síncronas;                                |
|                        | Variados métodos de apresentação nas aulas.  |
| Preparo tecnológico    | Provê oportunidades para os estudantes desenvolver conhecimentos e habilidades tecnológicas; |
|                        | Provê bom treinamento técnico e suporte para estudantes e faculdade;                         |
|                        | Provê suporte técnico em apenas um canal de contato.   |
| Integração Social      | Promove atividades em grupo para encorajar a interação;                                      |
|                        | Promove atividades virtuais e alternativas;  |
|                        | Foco na integração no começo do curso;   |
|                        | Facilita a integração e manutenção dos alunos em classe;                                     |
|                        | Usa diferentes abordagens para promover o engajamento do aluno.                              |
| Comunicação            | Requer habilidades de escrita dos alunos;  |
|                        | Encoraja a comunicação entre a faculdade e os alunos;  |
|                        | Facilita a comunicação via <i>chat</i> ;   |
|                        | Encoraja a participação em sala de aula;   |
|                        | Fornecer meios adequados e responsivos para a comunicação.                                   |
| Expectativas           | Garante razoavelmente as expectativas dos alunos quanto ao curso.                            |
| Fatores dos estudantes | Garante que o aluno entenda o requisito dos prazos;  |

|  |  |
|--|--|
|  | Garante que os alunos saibam como trabalhar em equipes;                                  |
|  | Desenvolve habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo;                      |
|  | Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças;                  |
|  | Maturidade, ritmo com o ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos são avaliados. |

Fonte: Adaptado de AVERSA; MACCALL (2013)

Tompson e Brownlee (2013) mencionam que alguns programas de negócios dão ênfase do desenvolvimento de habilidades de negócios nos alunos do primeiro ano, não só como forma de promover a retenção, mas também para promover o marketing.

## 2.5 Revisão sistemática

A revisão sistemática teve como objetivo pesquisar a produção acadêmica de artigos, dissertações e teses sobre evasão discente em cursos de ensino superior no período de 2008 a 2018.

Foram feitas consultas ao Banco de Dissertações e Teses da UDESC (BDTD); ao Portal da Capes; à EBSCO; e Web of Science.

Os descritores e os resultados da pesquisa são apresentados de forma sintética no quadro a seguir:

Quadro 4: Revisão sistemática

| Termos de busca | Evasão educação a distância superior     | Evasão "educação a distância" superior                         | "Higher education" "distance learning" dropout            | Evasão ead "ensino superior"                             | Distance Education dropout "higher education"  |                            |   |
|-----------------|--|--|---|--|--|----------------------------|---|
| Critérios       | Publicações entre os anos de 2008 e 2018 |  |   |  |  |                            |   |
|                 | -  | Capes: educação, educação a distância, ensino superior, evasão | Com o filtro no assunto para "in universities & colleges" | BDTD: com filtros educação, educação a distância, ensino | Filtros de College students e college dropouts | Filtro de Higher education | Filtros: article, education educational research e education scientific disciplines |

|  |             | BDTD:<br>com filtro<br>de<br>Ciências<br>humanas<br>><br>Educação |           | superior,<br>evasão |          |           |           |
|--|-------------|---|-----------|---------------------|----------|-----------|-----------|
| Portal da Capes - feita no dia 25/05/18 das 11h às 15h | 148         | 35  | -         | 17                  | -        | -         |           |
| BDTD Udesc - feita no dia 22/05/18 das 11h às 14h      | 1527        | 1310  | -         | 25                  | -        | -         |           |
| EBSCO - 23/06/18 das 11:20 às 19:10                    | -           | 88  | 21        | 89                  | 3        | 41        |           |
| Web of science - 25/06 - 14:15 às 16:00                |             |   |           |                     |          |           | 21        |
| <b>Total</b>   | <b>1675</b> | <b>1433</b>   | <b>21</b> | <b>131</b>          | <b>3</b> | <b>41</b> | <b>21</b> |

Fonte: Própria da autora (2018)

Entre os conteúdos encontrados que se referiam apenas ao perfil do aluno e não se identificaram ao Ensino Superior, estes foram desconsiderados. Assim foram focados os artigos encontrados que abordam os motivos da evasão discente, no ensino superior.

Neste sentido, foram analisados 14 artigos do Portal Capes, 30 da EBSCO e 3 da Web of Science.

Considerando as publicações selecionadas, quanto a modalidade: 42,86% tratava de estudo na modalidade presencial, 35,71% na Educação a Distância, 3,57% de ambas as modalidades e 17,86% sobre educação, sem especificar a modalidade.

Sobre o principal assunto da publicação: 60,71% tratavam sobre Evasão, 25% sobre Retenção, 10,71% sobre Educação a Distância e 3,57% sobre práticas educacionais. 50% dos estudos tiveram abordagem quantitativa, 39,29% qualitativa e 10,71% quali-quantitativa.

Sobre a produção por ano, encontrou-se: 2008 - 7,14%; 2009, 2010 e 2011 - 3,57%; 2012 - 14,29%; 2013 - 17,86%; 2014 - 21,43%; 2015 - 10,71%; 2016 - 7,14% e 2017 - 10,71%.

Com a pesquisa bibliográfica, destacam-se os seguintes conceitos:

Quadro 5: Conceitos

| Dimensão | Conceitos  | Principais autores  |
|----------|--|---|
| Educação | <p>Machado (2006, p. 20) define a Educação como,</p> <p>derivada do latim - <i>educatio</i>, do verbo <i>educare</i> (instruir fazer crescer, criar), próximo de <i>educare</i> (conduzir, levar até determinado fim) -, a palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos (grifo do autor).</p> <p>Moraes (2016, p. 15), simplifica a definição concluindo que “Educar, portanto, é levar a deduzir, é conduzir, é seduzir”.</p> <p>Marpeau (2002, p. V) contribui com a concepção da educação sob a perspectiva de Durkheim, “[...] entendida como socialização, interiorização dos valores, das normas, das visões de mundo e dos saberes sociais”</p> <p>Egan (2002, p. 26) sob a perspectiva de Platão, afirma que “A ideia revolucionária de Platão era de que a educação deveria ser um processo de aprender aquelas formas de conhecimento que dariam aos alunos uma visão privilegiada e racional da realidade”</p> | Machado (2006),<br>Moraes (2016),<br>Marpeau (2002), Egan (2002). |

|                     |   |   |
|---------------------|---|---|
| Ensino              | <p>Kohan (2005, p. 185) como:<br/>         'Ensinar' faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de 'educar', junto a outros termos como 'instruir' ou 'forma'. Todos esses termos são originários do latim e compartilham uma certa ideia análoga a 'educar': a de brindar algo a alguém que não o possui. 'Ensinar' vem de <i>insignare</i>, textualmente 'colocar em signo', 'colocar em exemplo'. A base desse termo é a raiz indo-européia <i>sekw</i>, com significado de 'seguir'. <i>Signum</i>, o elemento principal de <i>insignare</i>, remete ao sentido de 'sinal', 'signo', 'marca' que se segue para alcançar algo. O 'signo' é 'o que se segue'. De modo que o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado.</p> <p>Demo (2000, p. 15) define Ensino de uma forma mais simples e focada para o ambiente de ensino formal, "[...] atividade do professor devotada a garantir a aprendizagem do aluno".</p> <p>Manacorda (2008, p. 186),<br/>         O ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens.</p> | Kohan (2005), Demo (2000), Manacorda (2008)   |
| Ensino<br>distância | <p>a Brasil (2017, s.p.) é formulado o conceito regulatório para educação a distância, como sendo:</p> <p>Art. 1o. [...] educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.</p>  | Brasil (2017), Brasil (2018), Moraes (2010), Costa et Al (2014), Moore (2008), Mattar Neto (2005) |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>Brasil (2018a, s.p.)<br/> [...]<br/> modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.</p> <p>Moraes (2010, p. 17), “[...] [a EaD] engloba diversas maneiras de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, incluindo as diferentes formas de estimular e assistir o estudo independente, a autoinstrução”.</p> <p>Costa et al (2014, p. 2088) reafirma: “[...] alunos e professores encontram-se em locais distintos e não interagem necessariamente ao mesmo tempo comunicando-se por meio de tecnologias de informação e comunicação”.</p> <p>Moore (2008, p. 2) complementa “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administração especiais”.</p> <p>“[...] a EaD implica a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação” (MATTAR NETO, 2005, p. 124).</p> |  |
|--|---|--|

Fonte: Própria da autora (2018)

Assim, o estado-da-arte destacado na revisão sistemática reflete essencialmente a base temática que referenciou a base teórica da pesquisa. Entretanto, não esgotou o tema, nem tampouco almeja fazê-lo.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Segundo Gray (2012, p. 21), “Ontologia é o estudo do ser, ou seja, da natureza da existência [...] corporifica entender o que é”. Para Sacool (2009, p. 252), “ontologia idealista ou subjetivista parte do princípio que um objeto ou entidade só passa a existir na medida em que é percebido por um observador, em uma construção mental”. Pelos dados coletados, esta pesquisa procura entender os motivos de evasão em uma construção conjunta entre os discentes, docentes, tutores e coordenadores e a pesquisadora.

Quanto a epistemologia que, segundo Gray (2012, p. 21), “tenta entender o que significa saber. A epistemologia proporciona um pano de fundo filosófico para decidir quais os tipos de conhecimento são legítimos e adequados”. Sendo assim, epistemologicamente este estudo enseja uma abordagem subjetivista. De acordo com Sacool (2009, p. 253), “epistemologia subjetivista pressupõe que significados são impostos sobre os objetos por parte dos sujeitos, dos seres pensantes”. Assim, a pesquisa pretende, a partir da percepção dos *stakeholders*, entender os motivos da evasão.

O estudo também contempla uma epistemologia relativista. Segundo Oliva (2012, s.p.):

[...] os métodos de investigação da ciência são relativos a esquemas conceituais, molduras teóricas ou paradigmas; a evidência subdetermina a escolha de teoria na medida em que qualquer teoria pode ser racionalmente retida à luz da evidência disponível ou concebível.

Quanto aos paradigmas da pesquisa - as visões de mundo da pesquisa (SACOOOL, 2009), apenas parte da pesquisa pode ser considerada quantitativa, classificada ontologicamente como positivista e objetivista. Nesta primeira parte do estudo, propõe-se a calcular as taxas de evasão com base nos dados fornecidos pelos centros que administram o curso de Pedagogia da UDESC, nas modalidades presencial e a distância. Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 269), “no método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas”.

A segunda parte da pesquisa, se desenvolve sob o paradigma interpretativista reforçado por Sacool (2009, p. 262)

[...] paradigma Interpretativista, o pesquisador evita a imposição de categorias para o estudo empírico de um fenômeno. Ao invés de ir a campo com um conjunto predefinido de construtos ou instrumentos para medir a realidade, o pesquisador, muitas vezes, deriva seus construtos a partir do trabalho de campo, visando a captar aquilo que é mais significativo, segundo a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado. Aos participantes é permitido usar suas próprias palavras, expressões e imagens, basear-se em seus próprios conceitos e experiências.

Uma vez que os dados coletados, através dos métodos mencionados anteriormente, serão submetidos à análise do pesquisador em busca da compreensão motivos da evasão expressos pelos *stakeholders*. Nesta parte, a pesquisa se classifica como sendo qualitativa e propõe a analisar os motivos da evasão discente ocorrida no curso objeto desta pesquisa. Segundo Demo (2000b, p. 159): “[...] a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação. [...] tenta preservar a dinâmica enquanto analisa, formalizando mais flexivelmente”. Gray (2012, p. 135), complementa reforçando que “[...] o papel do pesquisador é obter um panorama profundo, intenso e ‘holístico’ do contexto em estudo [...]”.

A pesquisa também se classifica como uma seleção de casos comparáveis que, de acordo com Gray (2012, p. 149) se caracteriza por uma pesquisa em que “indivíduos, locais e grupos representando a mesmas características relevantes são escolhidos em um período”. Trata-se de um estudo de caso, pois busca não só explorar os problemas e questões ambíguas ou incertas, como também estabelecer relações causais, indo além da simples descrição (GRAY, 2012). Com uma investigação de ação participativa (IAP), não só considera as pessoas como sujeitos atuantes no contexto da investigação, como tem o objetivo de transformar os sujeitos e assim também a realidade estudada (MARCONI & LAKATOS, 2012).

No que se refere a coleta de dados, foram explorados os dados secundários incluindo-se acesso a relatórios prévios sobre evasão e dados dos alunos registrados no *site* do INEP.

Para o levantamento de dados primários, a pesquisadora questionou aos alunos evadidos e persistentes, assim como entrevistou alunos, professores e tutores. De acordo com Marconi e Lakatos (2012, p. 69), se trata do “[...] levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem”. Para isso, foram aplicados questionários com os alunos para levantamento dos motivos que os levaram a evadir

do curso, assim como para que contribuíssem com sua percepção de ações de retenção. O questionário consiste em uma série de perguntas a serem respondidas na ausência do pesquisador (MARCONI & LAKATOS, 2012). Gray (2012) complementa destacando que o conjunto de perguntas deve seguir uma ordem predeterminada e que esta é uma das ferramentas de coleta de dados primários mais utilizadas. A proposta de questionário elaborado teve como base o questionário aplicado por Comarella (2009), o qual foi submetido a pré-teste com alunos de um curso superior de modalidade a distância. O questionário de retenção, assim como o roteiro semi-estruturado das entrevistas, teve como base a pesquisa de Aversa e MacCall (2013).

Para a coleta de dados junto às equipes – professores e tutores, foram realizadas entrevistas. De acordo com Gray (2012, p. 302) “A entrevista semiestruturada permite fazer aprofundamento das visões e das opiniões onde for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas”. E, neste sentido, a pesquisa de Aversa e MacCall (2013) serviu como base para este roteiro semi-estruturado que direcionou as entrevistas.

A terceira e última parte desta pesquisa, se refere ao prognóstico. Nesta, sob os paradigmas da Teoria Crítica, busca-se conhecer parte do fenômeno da evasão. Há que se reportar, também, ao paradigma intersubjetivista, pois, de acordo com Schoeder e Klering (2012, p. 78),

Os valores socialmente compartilhados pelos indivíduos – intersubjetividade –, na interpretação da realidade, são a base para a análise organizacional.[...] Busca-se recriar um novo significado organizacional, por meio dos condicionantes estruturais e das formas comunicativas.

O desenvolvimento desta pesquisa teve como referência o resultado da revisão sistemática, com os *stakeholders* tendo espaço para se expressar livremente. Os dados coletados foram submetidos à análise da pesquisadora para se buscar a compreensão dos motivos de evasão, consolidando-se em um prognóstico.

### **3.2 Coleta dos dados**

De 10 a 20 de abril de 2018 os diretores gerais e de ensino da FAED e do CEAD receberam ofício formalizando o interesse em se desenvolver esta pesquisa. Foram realizadas reuniões para prestar esclarecimentos sobre a pesquisa.

A mobilidade acadêmica na Faculdade de Humanidades da Universidade de Oslo ocorreu de agosto a dezembro de 2018, período em que também foi realizada entrevista com representante da faculdade para identificar as práticas de retenção. O roteiro semi-estruturado das entrevistas teve como base o estudo de Aversa e MacCall (2013).

Em setembro de 2018 a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovado no mês seguinte.

No início do mês de fevereiro de 2019 foram feitos contatos com a PROEN, as direções e coordenações de curso para se iniciar a coleta de dados. As entrevistas ocorreram de forma individual e de acordo com a disponibilidade informada pelo entrevistado. Desta forma, com os docentes, tutores, coordenação de curso e coordenação de tutoria, diretoria de ensino e geral do CEAD ocorreram de fevereiro a abril. Já com os docentes e discentes da FAED, de maio a junho de 2019.

No início de março solicitou-se o envio dos questionários eletrônicos aos alunos e ex-alunos do CEAD, o que aconteceu no começo do mês de abril. A princípio um questionário deveria ser enviado para os alunos evadidos e um outro para os alunos que persistiam no curso, e todos os alunos deveriam ser da turma com ingresso em 2017. Entretanto, percebeu-se que alunos evadidos e persistentes de diferentes turmas responderam aos questionários. Por este motivo, somente as respostas às perguntas abertas foram consideradas na análise.

No fim do mês de abril a PROEN disponibilizou dados dos cursos e, a partir dos dados semestrais sobre o curso informados, calculou-se a taxa de evasão utilizando-se das três fórmulas mencionadas na fundamentação.

Os dados considerados para fins de cálculos foram os seguintes: a quantidade de alunos matriculados, ingressantes, trancados, cancelados, falecidos, transferidos, abandonados, jubilados, afastados, suspensos e concluintes.

A fórmula do INEP que se propõe a calcular oficialmente a evasão, corresponde à Taxa de Desistência Acumulada (TDA), para fins de cálculos acumulamos 2 semestres, obtendo-se a TDA anual. Por este motivo e para fins de comparação, as outras formas de cálculo da taxa adotados são de SEMESP e do Instituto Lobo, também foram calculados anualmente.

Para o cálculo dos dados não foi priorizada isoladamente uma das três fórmulas para o cálculo da evasão conforme disposto no capítulo anterior, haja vista não ser objetivo deste trabalho a análise ou validação das referidas fórmulas. Em

contraposição a essas fórmulas foram utilizadas por serem consagradas pela academia, pelos órgãos de regulação para o cálculo da evasão e pelas estatísticas a propósito do tema veiculados nos órgãos de imprensa. Neste sentido, a pesquisadora se valeu das fórmulas para os cálculos necessários, objetivo desta pesquisa e da análise, sem apresentar juízo de valor quanto aos insumos que integram as respectivas fórmulas.

Cabe ainda objetivar que a fórmula utilizada pelo INEP atende ao Censo da Educação Superior e a consolidação de informações para a avaliação e regulação do mesmo. A fórmula do SEMESP, trata de forma objetiva e sintética o problema da evasão, traduzindo-se em um apelo mercadológico mais efetivo. Finalmente, a fórmula do Instituto Lobo se atém a uma análise do fluxo, acompanhando o incremento da entrada em comparação com a saída do estudante.

Para possibilitar a visualização do fenômeno da evasão em uma turma, adotou-se como referência a turma ingressante em 2015, considerando-se que se trata de turma com conclusão prevista para o ano de 2018. A coleta de dados, no específico, se deu através da relação dos alunos ingressantes em 2015 e de relatórios das matrículas realizadas de 01/2015 a 01/2019.

### 3.3 Análise dos dados

O quadro a seguir descreve a análise dos dados coletados, com seus respectivos objetivos específicos:

Quadro 6: Análise dos dados

| Objetivos Específicos  | Técnicas de coleta de dados                                   | Resultados esperados  | Análise de dados  | Fonte  |
|--|---|---|---|--|
| Identificar o comportamento das taxas de evasão nos últimos cinco anos no ensino superior presencial e a distância em IES pública; | Pesquisa documental - com dados concedidos pela PROEN         | Identificar comportamento do fenômeno da evasão                     | Gerar gráfico das taxas de evasão dos últimos cinco anos. | Relatórios concedidos pela PROEN   |
| Identificar os prováveis motivos da evasão e as práticas de retenção no CEAD e da FAED   | Aplicação de questionários com os alunos e de entrevistas com | Identificar ações de retenção praticadas e outras ações potenciais. | Análise de conteúdo dos dados coletados nos               | Entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores do CEAD e FAED, |

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
|   | docentes, tutores e coordenadores  |   | questionários e entrevistas.   | tutores do CEAD e discentes da FAED; e questionários eletrônicos respondidos pelos alunos do CEAD   |
| Cotejar as taxas de evasão de uma IES pública, no curso de Pedagogia na modalidade a distância, com o modelo de retenção da Faculdade de Humanidades da Universidade de Oslo; | Observação direta e entrevista com coordenadora internacional da Faculdade de Humanidades da Universidade de Oslo  | Identificar ações praticadas pela Faculdade de Humanidades de Oslo que podem ser adaptadas para a realidade do CEAD | Análise conjunta das taxas de evasão e os dados coletados na observação direta e entrevista.   | Experiência de mobilidade da pesquisadora e entrevista semi-estruturada realizada com representante da Faculdade de Humanidades da Universidade de Oslo |
| Propor ações de retenção de estudantes na modalidade de ensino a distância.   | Resultante das informações obtidas para os objetivos anteriores, cotejando-se com a prática do cálculo de evasão adotadas por SEMESP, INEP e Instituto Lobo. | Consolidar quadro com perspectivas de atuação na minimização dos efeitos da evasão em IES.                          | Análise cruzada entre os dados coletados nos questionários e entrevistas no CEAD, com a entrevista e a experiência vivenciada na Universidade de Oslo. |   |

Fonte: Própria da autora (2018)

Desta forma, esta pesquisa busca entender parte do fenômeno da evasão no curso de Pedagogia da UDESC e também propor ações de retenção para o curso em ambas as modalidades.

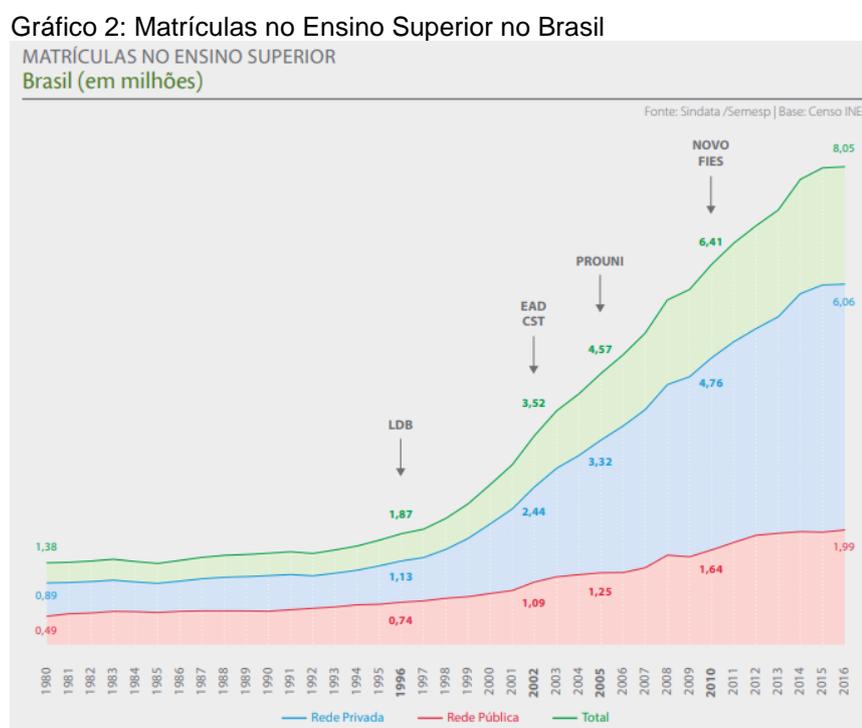
## 4. CARACTERIZAÇÃO, DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA REALIDADE ESTUDADA

Neste capítulo serão apresentados dados gerais dos contexto da pesquisa. Inicia-se pelo contexto macro, quando são apresentados dados nacionais e estaduais do ensino superior, da pedagogia, e da evasão neste contexto.

Em um segundo momento serão apresentados dados do contexto micro da pesquisa, quando serão apresentados a universidade e os centros de ensino, cada qual seguido da apresentação de resultados das pesquisas realizadas com professores e alunos.

### 4.1 Caracterização do contexto da pesquisa

O número de IES vem aumentando nos últimos 16 anos, embora desde 2012 tenham sofrido menores progressos (SEMESP, 2018). O número de vagas tem acompanhado este mesmo comportamento (INEP, 2018), assim como o número de matrículas, conforme demonstrado no gráfico a seguir:



Fonte: SEMESP (2018)

Observa-se no gráfico o volume de matrículas desde o ano de 1980. Ao longo do eixo do tempo, o gráfico destaca o ano e indica os principais marcos para o ensino

superior no Brasil, são eles: a instituição da LDB (Lei de Diretrizes Básicas), a EaD CST (cursos superiores de tecnologia a distância), ProUni (programa de bolsas estudantis) e Novo Fies (programa de financiamento estudantil).

As novas vagas nos cursos superiores em universidades públicas são ofertadas em quantidade inferior ao número de candidatos. A média simples calculada no período de 2014 a 2017, é de que as vagas novas atendem apenas a 17,18% dos candidatos inscritos (INEP, 2018).

A figura a seguir mostra o fluxo de migração dos alunos entre as diversas áreas de estudos. O curso de pedagogia pertence aos cursos da área da Educação.

Figura 6: Migração de alunos nas diversas áreas de cursos

MIGRAÇÃO  
Área do curso

Fonte: Sindata /Semesp | Base: INEP

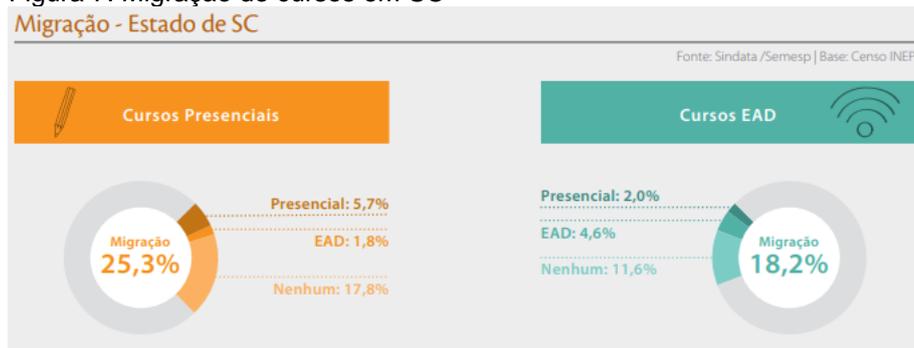
ÁREA DO CURSO (para onde o aluno migrou em 2016)

| MIGRAÇÃO x<br>ÁREA DO CURSO                       |                                      | Agricultura e<br>Veterinária | Ciências Sociais,<br>Negócios e Direito | Ciências,<br>Matemática<br>e Computação | Educação | Engenharia,<br>Produção<br>e Construção | Humanidades<br>e Artes | Saúde e<br>Bem Estar Social | Serviços |
|---|--------------------------------------|------------------------------|---|---|----------|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Área do Curso<br>(de onde o aluno evadiu em 2015) | Agricultura e veterinária            | 41,4%                        | 21,6%                                   | 5,3%                                    | 10,5%    | 8,8%                                    | 1,1%                   | 8,6%                        | 2,6%     |
|   | Ciências sociais, negócios e direito | 0,9%                         | 73,7%                                   | 2,8%                                    | 8,7%     | 4,1%                                    | 1,8%                   | 6,1%                        | 2,0%     |
|   | Ciências, matemática e computação    | 1,6%                         | 24,9%                                   | 38,9%                                   | 11,3%    | 11,4%                                   | 2,5%                   | 7,6%                        | 1,9%     |
|   | Educação                             | 1,2%                         | 17,3%                                   | 4,0%                                    | 59,9%    | 4,4%                                    | 2,7%                   | 9,0%                        | 1,5%     |
|   | Engenharia, produção e construção    | 1,6%                         | 19,7%                                   | 5,3%                                    | 5,5%     | 60,0%                                   | 1,6%                   | 4,9%                        | 1,4%     |
|   | Humanidades e artes                  | 1,1%                         | 26,2%                                   | 3,9%                                    | 18,2%    | 6,2%                                    | 37,3%                  | 5,0%                        | 2,2%     |
|   | Saúde e bem estar social             | 1,2%                         | 18,6%                                   | 2,3%                                    | 13,4%    | 2,9%                                    | 0,9%                   | 58,5%                       | 2,2%     |
|   | Serviços                             | 2,2%                         | 34,3%                                   | 4,9%                                    | 15,3%    | 8,7%                                    | 2,3%                   | 11,9%                       | 20,4%    |

Fonte: SEMESP (2018)

Destaca-se que a maior parte dos alunos da educação se mantêm na área da educação. A figura a seguir estratifica o fluxo de migração dos alunos nas IES do estado de Santa Catarina por modalidades de ensino:

Figura 7: Migração de cursos em SC



Fonte: SEMESP (2018)

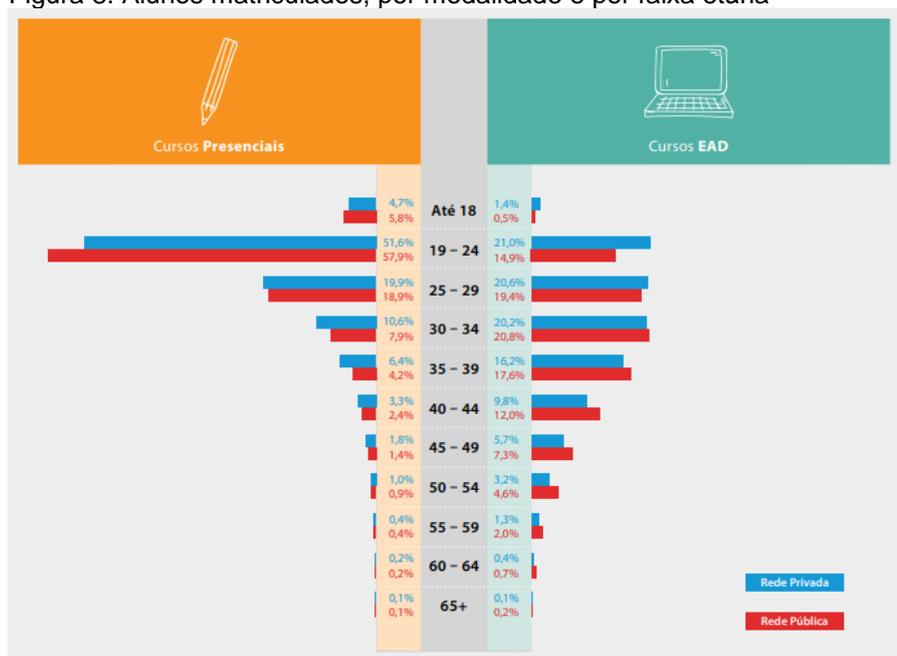
Além da migração entre modalidades de ensino, observa-se que nos cursos presenciais a taxa de alunos que não se transferem para outra área (17,8%), provavelmente evadem, é superior na modalidade a distância (11,06%).

Com base na quantidade de ingressantes do ano de 2013 e de concluintes do ano de 2017 (INEP, 2018), pode se calcular a proporção de concluintes das IES públicas estaduais no Brasil, taxa esta de 13,55%.

#### 4.1.1. Aluno

Com relação ao perfil do aluno, quanto ao gênero, o Censo EaD (2018) indica que a maioria nos cursos a distância e semipresenciais são mulheres. A figura a seguir mostra a distribuição dos alunos por faixa etária em cada modalidade de ensino:

Figura 8: Alunos matriculados, por modalidade e por faixa etária

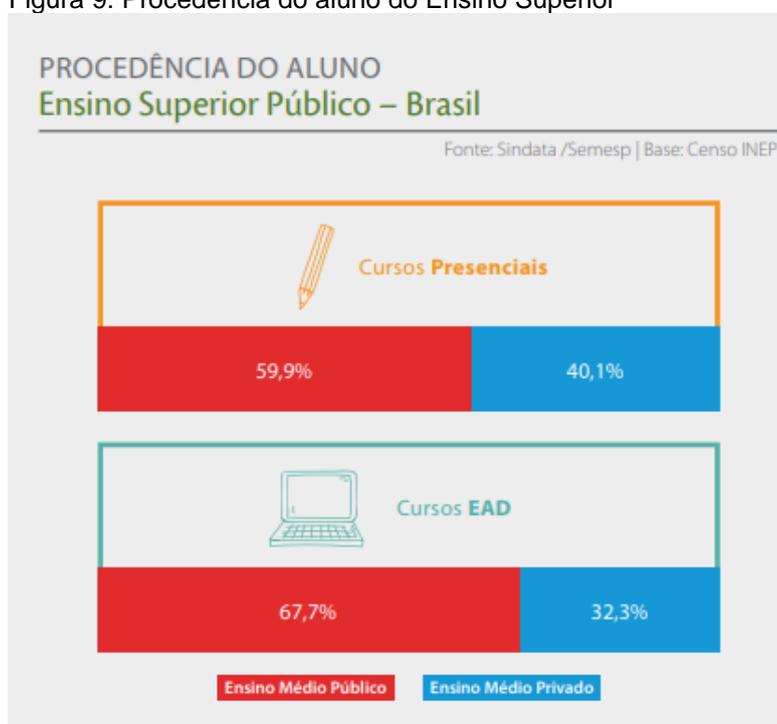


Fonte: SEMESP (2018)

Observa-se que na modalidade presencial a maior concentração de alunos, tanto na rede privada quanto na rede pública, se apresenta na faixa etária de 19 a 24 anos. Enquanto a modalidade a distância tem uma melhor distribuição entre faixas, sendo que as maiores concentrações abrangem as faixas etárias de 19 a 24, de 25 a 29, de 30 a 34 e de 35 a 39. Portanto, é possível afirmar que a modalidade a distância compreende um perfil de alunos mais maduros do que a modalidade presencial.

A figura a seguir mostra a procedência dos alunos de IES Públicas por modalidades de ensino.

Figura 9: Procedência do aluno do Ensino Superior

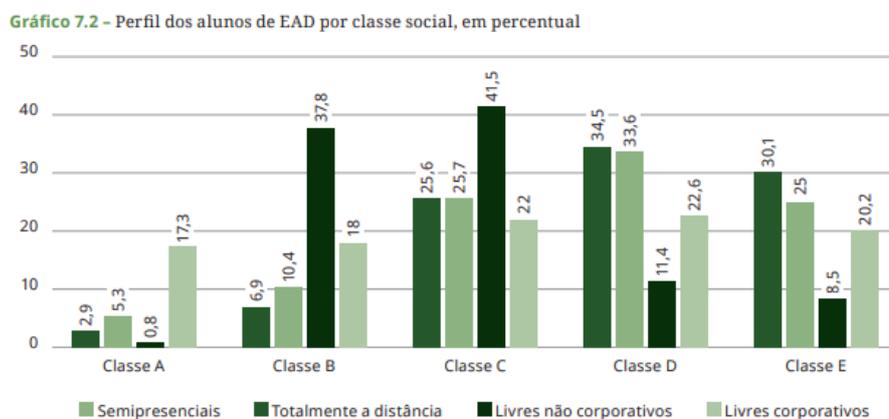


Fonte: SEMESP (2018)

Constata-se que, independentemente da modalidade de ensino, a maioria dos alunos são procedentes do ensino público, sendo que na modalidade a distância representam quase 10% a mais que na modalidade presencial.

O gráfico a seguir informa sobre a renda mensal familiar dos estudantes da modalidade a distância:

Gráfico 3: Perfil dos alunos EaD por classe social, em percentual



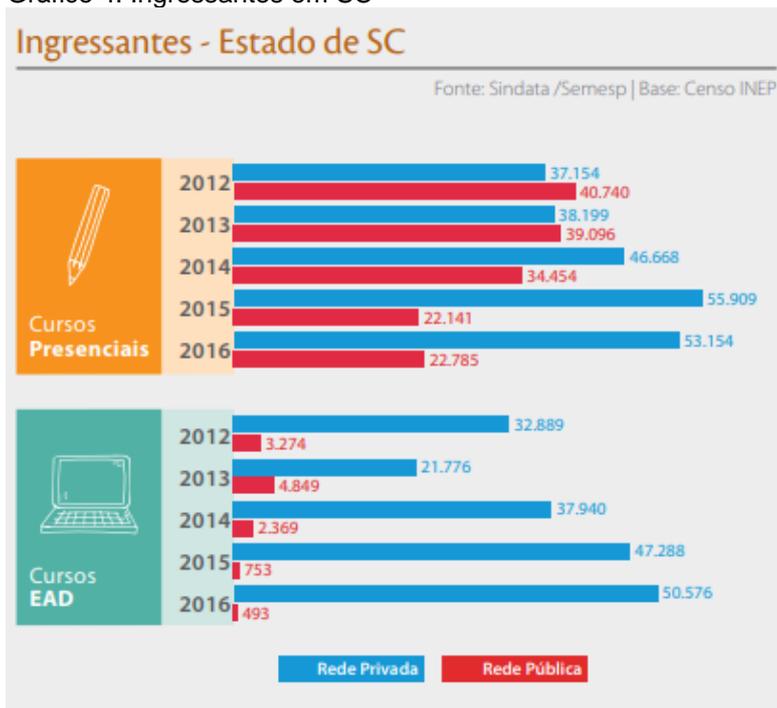
Fonte: ABED (2018)

Nota-se que a maior concentração nas modalidades semipresenciais e totalmente a distância tem maior concentração a partir da classe C (de 4 a 10 salários mínimos), sendo a maior na Classe D (de 2 a 4 salários mínimos).

#### 4.1.2. O perfil catarinense

Os dados de Santa Catarina indicam que o volume de ingressantes nas IES privadas, em ambas as modalidades de ensino, tem sido crescente. Já nas instituições públicas o movimento é contrário, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Ingressantes em SC

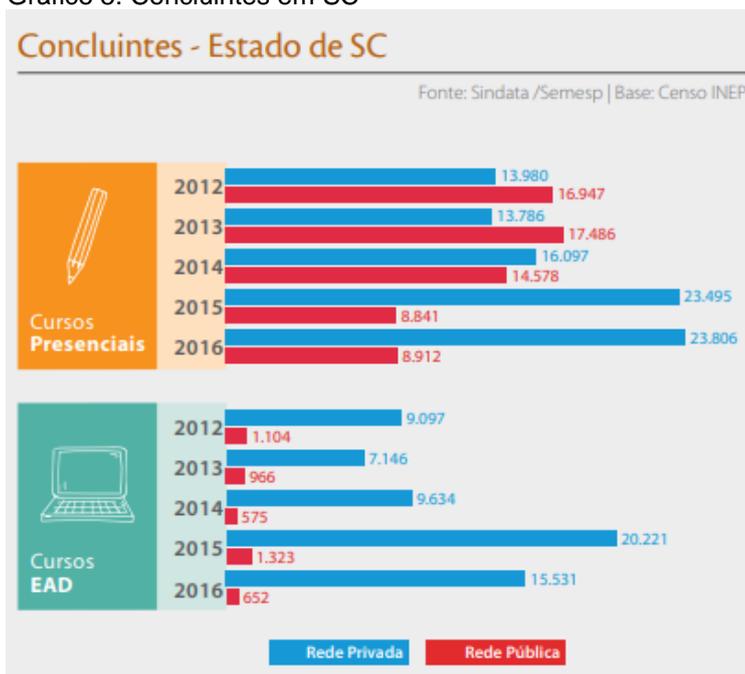


Fonte: SEMESP (2018)

Com relação aos concluintes, as IES privadas também segue o movimento crescente, salvo no último ano do gráfico na modalidade a distância, quando o movimento foi decrescente - 23,19% menor que o ano anterior.

Na rede pública observa-se o mesmo movimento decrescente observado no gráfico anterior, salvo no ano de 2015, quando o movimento foi crescente - uma variação de 56,53% em relação ao ano anterior.

Gráfico 5: Concluintes em SC



Fonte: SEMESP (2018)

Considerando-se um curso de graduação de quatro anos, os ingressantes em 2012 a princípio deveriam representar boa parte dos concluintes de 2015, no entanto observa-se que: nas IES privadas, nas modalidades presencial e a distância, a taxa de conclusão correspondeu a 64,07% e 47,22%, respectivamente. Já nas IES públicas, as taxas foram de 21,70% e 40,40%.

Neste sentido a pesquisa possibilitará ratificar ou não esta realidade identificada.

#### 4.1.3. Pedagogia

Para descrever o contexto da pesquisa, nesta parte são apresentados dados sobre o curso de pedagogia.

Reunindo dados do Censo da Educação Superior de 2013 a 2017, obteve-se a seguinte tabela de dados:

Tabela 1: Dados gerais do curso de Pedagogia em IES Públicas no Brasil

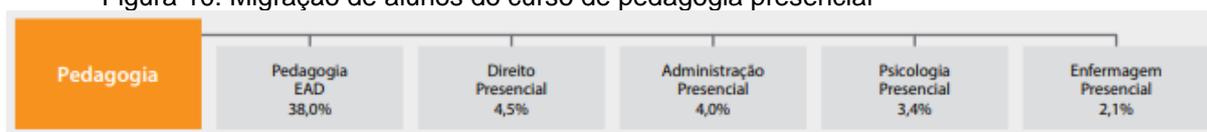
| Ano  | No. De Instituições | No. De Cursos | Matrículas | Concluintes | Vagas novas oferecidas | Inscritos | Ingresso total | Trancada | Desvinculada | Transf. Outro curso | Falecido |
|------|---------------------|---------------|------------|-------------|------------------------|-----------|----------------|----------|--------------|---------------------|----------|
| 2013 | 154                 | 667           | 138.741    | 18.933      | 35.638                 | 260.918   | 29.714         | 7.639    | 19.082       | 431                 | 66       |
| 2014 | 149                 | 643           | 136.253    | 24.709      | 33.406                 | 302.608   | 32.463         | 11.335   | 18.071       | 411                 | 63       |
| 2015 | 145                 | 561           | 127.882    | 23.029      | 29.585                 | 331.098   | 27.319         | 11.595   | 13.643       | 297                 | 83       |
| 2016 | 144                 | 502           | 126.265    | 22.347      | 29.089                 | 330.331   | 26.896         | 11.328   | 13.073       | 362                 | 70       |
| 2017 | 146                 | 458           | 124.153    | 18.745      | 38.940                 | 407.842   | 35.241         | 11.211   | 15.292       | 246                 | 74       |

Fonte: Adaptado de INEP (2018)

Observa-se que nos últimos cinco anos o número de instituições vem diminuindo, assim com o número de cursos e de matrículas. O número de vagas segue o movimento decrescente, salvo no último ano, quando crescem em 33,86% em relação ao ano anterior. No entanto, o número de inscritos e de ingressantes, em geral, vem crescendo. De modo geral, matrículas trancadas, desvinculadas, transferências para outros cursos e falecidos, tem se mantido razoavelmente estáveis.

Quanto a migração dos alunos entre cursos, sabe-se que a maior porcentagem de migração dos alunos de pedagogia se dá por modalidade de ensino. Ou seja, permanecem no mesmo curso, mas trocam a modalidade de ensino - presencial e a distância. Conforme figuras a seguir:

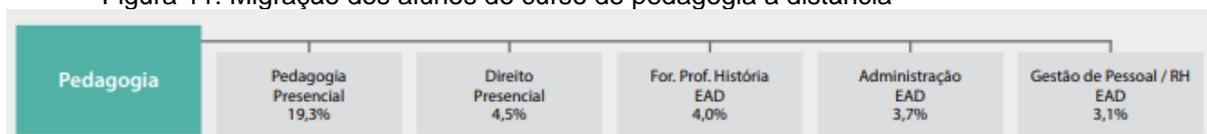
Figura 10: Migração de alunos do curso de pedagogia presencial



Fonte: SEMESP (2018)

Os alunos da modalidade presencial também migram para outros cursos, também de modalidade presencial, tais como: direito, administração, psicologia e enfermagem.

Figura 11: Migração dos alunos do curso de pedagogia a distância



Fonte: SEMESP (2018)

Os alunos da modalidade a distância também migram para outros cursos presenciais - pedagogia ou direito, mas também migram para outros cursos também a distância, tais como: Formação de professor de história, administração e Gestão de pessoal / RH.

O diferente comportamento na migração de cursos pode sugerir a diferença entre perfis dos alunos das diferentes modalidades.

#### **4.2. A Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC**

A UDESC foi criada em 1965, inicialmente como Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. A Faculdade de Educação - FAED, foi criada em 1963. No ano de 2000, a UDESC passou a ofertar o curso de Pedagogia a distância e, em 2002, foi criado o Centro de Educação a Distância - CEAD. No ano de 2013, no que se refere aos cursos de graduação, a UDESC foi avaliada como a quarta melhor universidade estadual do país (UDESC, 2018a).

Atualmente, a UDESC é composta por doze centros de ensino, distribuídos em seis *campi* - quatro deles estão localizados na estrutura *multicampi*, presentes em nove cidades e 32 polos de apoio presencial. A UDESC tem atuado no ensino, pesquisa e extensão. São ofertados 59 cursos de graduação, além dos 48 programas de pós graduação *latu e strictu sensu*. No ano de 2017, três novos cursos passaram a ser ofertados na modalidade EaD, são eles: licenciatura em Informática, licenciatura em Ciências Biológicas e bacharelado em Administração Pública (UDESC, 2018b).

Estudam na UDESC cerca de 15 mil alunos e são ofertadas cerca de três mil vagas por ano. O ingresso na Universidade se dá pelo vestibular - que ocorre duas vezes ao ano (UDESC, 2018b) com sistema de cotas desde 2011 (UDESC, 2011b), também através do SISU (Sistema de Seleção Unificada) desde 2014 (UOL, 2013), assim como também pelos editais de transferências e retornos de graduados (UDESC, 2018b).

A tabela a seguir mostra o número total de alunos dos cursos de graduação de 2012 a 2017, também a quantidade dos alunos da modalidade a distância do mesmo período, assim como suas respectivas taxas de variação.

Tabela 2: Alunos em graduação - modalidades presencial e EaD

| Ano  | Quantidade de alunos geral | Variação de um ano para o outro | Quantidade de alunos EaD | Variação de um ano para o outro | Alunos EaD x Alunos em geral |
|------|----------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 2012 | 13.062                     |                                 | 2.100                    |                                 | 16,08%                       |
| 2013 | 12.529                     | -4,25%                          | 1.290                    | -62,79%                         | 10,30%                       |
| 2014 | 12.877                     | 2,70%                           | 1.824                    | 29,28%                          | 14,16%                       |
| 2015 | 13.054                     | 1,36%                           | 1.960                    | 6,94%                           | 15,01%                       |
| 2016 | 12.328                     | -5,89%                          | 1.180                    | -66,10%                         | 9,57%                        |
| 2017 | 12.825                     | 3,88%                           | 1.372                    | 13,99%                          | 10,70%                       |

Fonte: Adaptado de UDESC (2017a)

Observa-se que a quantidade de alunos se mantém constante de modo geral, com pequenas variações. Já na modalidade a distância, ocorre uma variação mais significativa destacando-se as quedas nos anos de 2013 e de 2016, o que refletiu na representatividade dos alunos da modalidade a distância no total geral de alunos da graduação.

Na UDESC o curso de pedagogia é ministrado em dois Centros de ensino, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e no Centro de Educação a Distância (CEAD), ambos localizados em Florianópolis. Desta forma, o curso de Pedagogia será apresentado separadamente por Centro de ensino.

#### 4.2.1 CEAD

A concepção do CEAD teve início em 1999, ainda na FAED, com um projeto piloto que ofertava o curso de graduação de pedagogia na modalidade a distância para então docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. O Centro foi instituído em 2002 e, em 2006, o curso de pedagogia se tornou referência para aprovação de cursos pelo MEC. Até o ano de 2011 o CEAD totalizava 14.908 outorgas de Grau (UDESC, 2011a). A última alteração na grade curricular ocorreu no segundo semestre de 2017 (UDESC, 2017c).

O curso de Pedagogia do CEAD é composto por 8 semestres, que podem ser concluídos entre três e dez anos (UDESC, 2017c).

A tabela a seguir apresenta a distribuição da carga horária do curso de acordo com os tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso:

Tabela 3: distribuição de créditos e carga horária do curso de Pedagogia CEAD

| <b>Distribuição da Matriz</b>  | <b>Créditos</b> | <b>Carga Horária</b> |
|--|-----------------|----------------------|
| Total em disciplinas obrigatórias + Trabalho de conclusão de curso (TCC) | 174             | 3.132                |
| Estágio curricular supervisionado  | 27              | 486                  |
| Atividades complementares  | 14              | 252                  |
| <b>Total geral</b>   | <b>215</b>      | <b>3.870</b>         |

Fonte: UDESC (2017c)

Observa-se que as disciplinas obrigatórias e o TCC correspondem a 80,93% da carga horária do curso, assim como o estágio a 12,55%, e as atividades complementares a 6,51%.

O quadro a seguir apresenta a distribuição das disciplinas nas respectivas fases em que são ministradas, assim como a carga horária (CH) prevista:

Quadro 7: Grade curricular vigente no curso de Pedagogia do CEAD

| <b>Fase</b> | <b>Disciplina</b>   | <b>C.H.</b> |
|-------------|---|-------------|
| 1           | Seminário Integrador I - Educação e Leitura de Mundo                                | 72          |
| 1           | Introdução à Pedagogia  | 72          |
| 1           | Sociologia da Educação  | 72          |
| 1           | Filosofia da Educação   | 72          |
| 1           | História da Educação  | 72          |
| 1           | Leitura e Produção Textual  | 72          |
| 2           | Seminário Integrador II - Direitos Humanos, Políticas Públicas e Multiculturalidade | 72          |
| 2           | Teorias Pedagógicas   | 72          |
| 2           | Psicologia da Educação  | 72          |
| 2           | Estrutura e Funcionamento da Educação Básica  | 72          |
| 2           | Educação, Comunicação e Tecnologia  | 72          |
| 2           | Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva                              | 72          |
| 3           | Seminário Integrador III – Formação e Profissionalização Docente                    | 72          |
| 3           | Currículo   | 54          |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 3 | Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão I            | 72  |
| 3 | Didática  | 72  |
| 3 | Materiais Didáticos e Recursos Multimídia                                 | 72  |
| 3 | Alfabetização e Letramento  | 72  |
| 4 | Seminário Integrador IV - Educação, Infância e Tecnologia                 | 72  |
| 4 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem I                         | 72  |
| 4 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia I                         | 72  |
| 4 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de História I                          | 72  |
| 4 | Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão II           | 72  |
| 4 | Estágio Curricular Supervisionado I                                       | 108 |
| 5 | Seminário Integrador V - Planejamento e Avaliação na Educação Infantil    | 72  |
| 5 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática I                        | 72  |
| 5 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências I                          | 72  |
| 5 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Arte I                              | 72  |
| 5 | Tecnologia, Educação e Aprendizagem                                       | 72  |
| 5 | Estágio Curricular Supervisionado II                                      | 126 |
| 6 | Seminário Integrador VI - Educação para Sustentabilidade                  | 72  |
| 6 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática II                       | 72  |
| 6 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II                         | 72  |
| 6 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Arte II                             | 72  |
| 6 | Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais                           | 72  |
| 6 | Estágio Curricular Supervisionado III                                     | 126 |
| 7 | Seminário Integrador VII - Planejamento e Avaliação no Ensino Fundamental | 72  |
| 7 | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II                        | 72  |

|              |   |             |
|--------------|---|-------------|
| 7            | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia II                        | 72          |
| 7            | Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II                         | 72          |
| 7            | Educação e Sexualidade  | 72          |
| 7            | Estágio Curricular Supervisionado IV                                      | 126         |
| 8            | Seminário Integrador VIII: indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão | 72          |
| 8            | Tópicos Especiais em Pedagogia  | 72          |
| 8            | Organização e Gestão da Educação  | 54          |
| 8            | LIBRAS  | 54          |
| 8            | Educação de Jovens e Adultos  | 72          |
| 8            | Trabalho de Conclusão de Curso  | 90          |
|              | Atividades complementares   | 252         |
| <b>Total</b> |   | <b>3870</b> |

Fonte: UDESC (2017c)

Portanto, na modalidade EaD, somam-se 50 disciplinas, distribuídas nas oito fases, em que cada fase corresponde, em média, de 11,11% da carga horária do curso.

#### 4.2.1.1. A situação-problema

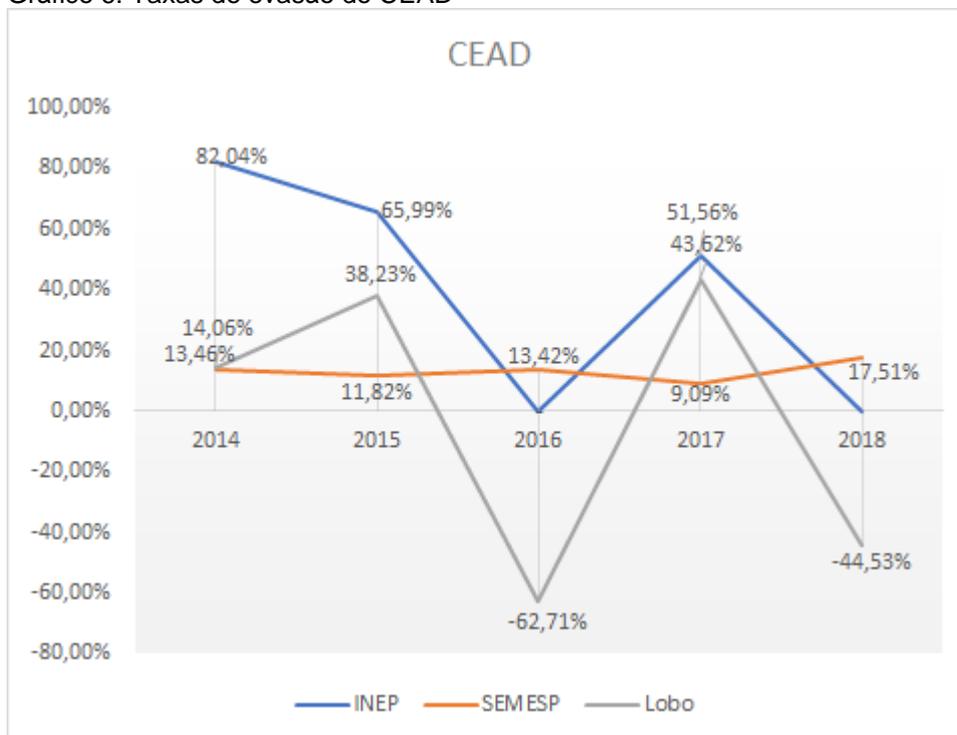
A partir deste item serão apresentados dados para compor o cenário geral da evasão no curso de pedagogia do CEAD.

##### 4.2.1.1.1. Cálculo das taxas de evasão do curso de Pedagogia

Com base nos dados semestrais do CEAD, obteve-se os seguintes resultados sobre o curso de pedagogia: semestralmente são feitas em média 1237,3 matrículas. O programa UAB não prevê trancamento, portanto não foram registrados trancamentos, assim como também falecimento, transferência, suspensão ou desligamento. Os desvínculos com o curso ocorrem, em média de ocorrência semestral, pelos seguintes motivos: formatura (131,38 alunos); abandono (71,23 alunos); cancelamento (10 alunos); jubramento (1,07 aluno, sendo que só há registro no ano de 2018) e por afastamento (0,61 aluno).

Os resultados dos cálculos das taxas de evasão do CEAD apresentam-se no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Taxas de evasão do CEAD



Fonte: Própria da autora (2019)

Nos anos de 2016 e 2018 não houve ingresso de alunos no curso de pedagogia do CEAD e este dado é considerado na fórmula do INEP. Por não ser possível calcular a taxa de evasão sob a perspectiva do INEP nestes anos, atribuiu-se apenas nestes anos o valor “zero” à taxa. Desconsiderando-se estes anos, é possível observar uma tendência decrescente das taxas de evasão, de acordo com a fórmula do INEP. A TDA média, desconsiderando-se os anos com taxa zerada, é de 66,53%.

Pelo mesmo motivo - sem ingresso nos anos de 2016 e 2018, as taxas de evasão calculadas com a fórmula do Instituto Lobo ficaram negativas. A taxa de evasão média foi de -2,27%, o que indica que nestes anos, em que a taxa de evasão é negativa, mais alunos persistiram do que evadiram no curso.

O cálculo da taxa com a fórmula do SEMESP indica valores positivos e relativamente baixos em comparação às variações indicadas nas demais fórmulas - a média foi de 13,06%. Isto se deve ao fato da fórmula considerar o total de alunos e os desvinculados, enquanto que os demais considera o fluxo de alunos - ingressos, matrículas e conclusão e desvinculamentos. A tabela a seguir mostra as médias das taxas calculadas com cada fórmula:

Tabela 4: Médias das taxas de evasão do CEAD

| Fórmula        | Taxa média |
|----------------|------------|
| INEP           | 66,53%     |
| Instituto Lobo | -2,27%     |
| SEMESP         | 13,06%     |

Fonte: própria da autora com base nas fórmulas de cálculo (2019)

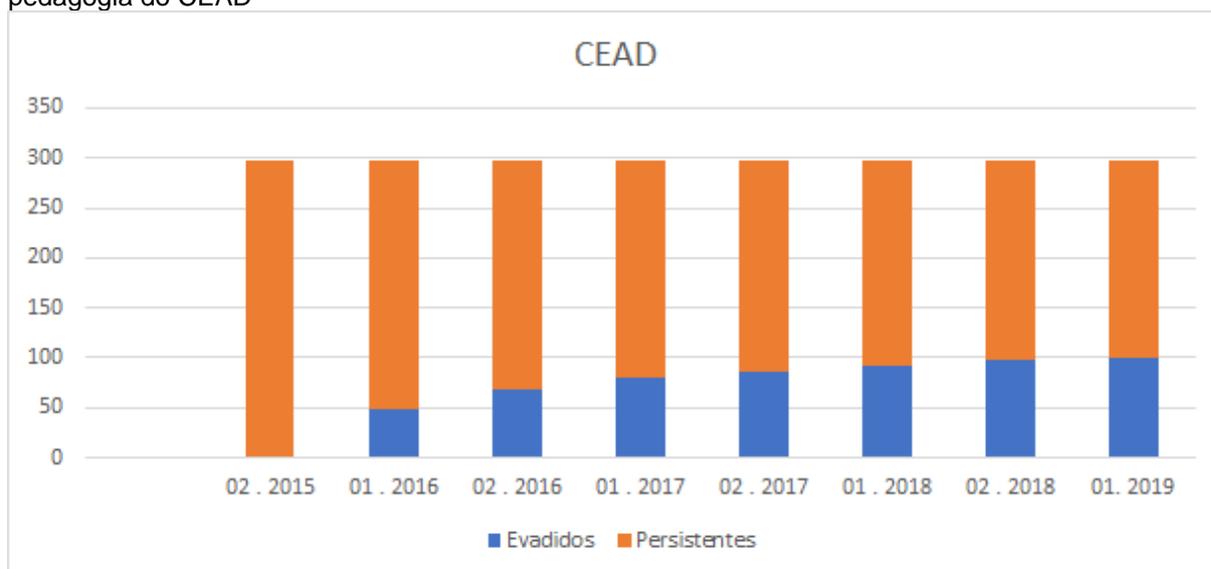
Verifica-se que as taxas são bastante discrepantes entre si. Deve-se observar que a média do INEP desconsidera dois anos em que não houve ingresso de alunos.

Destaque-se que, devido ao fato da oferta do curso no CEAD não ser regular - não ser ofertado em todos os anos, tampouco com o mesmo número de vagas, dificulta a análise do comportamento do fenômeno da evasão.

#### 4.2.1.1.2. Cálculo das taxas de evasão das turmas ingressantes no ano de 2015

Com base nos relatórios de matrículas efetuadas a cada semestre no curso de pedagogia do CEAD, obteve-se os resultados apresentados a seguir:

Gráfico 7: Persistentes x Evadidos de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia do CEAD



Fonte: Própria da autora (2019)

O ingresso da turma ocorreu no 2o semestre de 2015, motivo pelo qual não houve evasão na barra de 02.2015, pois todos se matricularam no curso inicialmente.

A partir de 01.2016 observa-se que o volume de alunos evadidos é crescente. Este comportamento pode ser melhor observado na tabela a seguir, onde foram considerados apenas a proporção entre alunos que se matricularam e que não se matricularam - independentemente do motivo.

Tabela 5: Taxa de evasão de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia do CEAD

| Semestre                | 02 . 2015 | 01 . 2016 | 02 . 2016 | 01 . 2017 | 02 . 2017 | 01 . 2018 | 02 . 2018 | 01 . 2019 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Fase                    | 1a        | 2a        | 3a        | 4a        | 5a        | 6a        | 7a        | 8a        |
| Taxa evasão             | 0,00%     | 16,50%    | 22,90%    | 27,27%    | 28,96%    | 31,31%    | 33,00%    | 33,33%    |
| Progressão por semestre |           | 16,50%    | 6,40%     | 4,38%     | 1,68%     | 2,36%     | 1,68%     | 0,34%     |

Fonte: Própria da autora (2019)

A média da taxa de evasão nesta turma, até o 1o semestre de 2019, foi de 24,16%. Na tabela é possível constatar que da 1a para a 2a fase é quando ocorre a maior evasão de alunos, quando 16,5% dos alunos não se rematricularam no curso. O motivo da evasão nesta fase do curso pode estar relacionada à falta de tempo e/ou não identificação com a modalidade, conforme Entrevistado P6 (2019):

[...] ainda há uma compreensão equivocada sobre o que realmente é um curso a distância. E aí alguns acadêmicos acabam ingressando com aquela ideia de que vai ter um pouquinho mais de facilidade, ou que vai precisar se dedicar menos do que no curso presencial, mas a gente sabe que é só uma compreensão equivocada porque a EaD demanda uma organização do tempo. [...] Uma outra hipótese é a questão da fluência tecnológica, com a possibilidade de causar esse desconforto com relação à modalidade, que a pessoa tem que sim ter domínio da tecnologia porque todo processo de aprendizagem enfim vai acontecer mediado por tecnologia.

Observa-se que, em geral, existe a tendência de que à medida em que o curso avança a evasão ocorra em frequências cada vez menores. Ressalta-se que até a 4a fase a taxa de evasão acumulada é de 27,27%, representando 81,81% do total da evasão ocorrida até o 1o semestre de 2019. Além de falta de tempo e/ou não identificação com a modalidade mencionados anteriormente e também reforçado pelo Entrevistado P7 (2019):

Sendo a maioria mulher, ela também tem muitas vezes um terceiro turno em casa.  
Que horário elas estudam? se elas trabalham o dia todo, e o professor já leva as coisas para casa, e além de tudo tem as questões domésticas... então finais de semana, feriado e madrugadas é o que eles têm sacrificado para se formar. Outras questões acho que tem impacto também. É no início, o porquê das desistências tão grande, uma não identificação com a modalidade, falta de fluência digital... a gente já foi em polo que a pessoa não tinha e-mail, precisava de ajuda dos filhos...

Outros motivos podem estar relacionados a este comportamento do fenômeno, conforme ressalta o Entrevistado P4 (2019):

Sempre que eu vou no polo, eu gosto de ver a biblioteca e tal, e em algumas a situação é bem complicada.

Os polos que a gente tá abrindo agora, aí sim, aí tá sendo comprado toda a bibliografia básica, com vários volumes. [...] Às vezes é difícil de terem essa percepção, deles terem a sua identidade enquanto alunos da universidade. [...] Tu criar identidade com alguma coisa, exige presença, sentimento de pertencimento, coletivo. Tudo isso vai criando, no dia a dia, entendeu?

Ou ainda outros motivos mencionados pelo Entrevistado T8 (2019):

[...] esse pouco comprometimento de muitos professores daqui tem uma relação direta com a questão da evasão, né? Por exemplo, a displicência de como eles elaboram uma atividade, o retorno que eles dão. [...] O que eu acho muito chato também é o Moodle. Extremamente limitante para a comunicação, o que é fundamentalmente escrito.

Esta turma tem previsão de conclusão do curso no primeiro semestre de 2019, por este motivo ainda não é possível calcular a taxa de Completação e a taxa de Retenção. É esperado que a taxa de evasão sofra uma elevação sutil. Isto se deve ao fato de que a taxa seguiu tendência de diminuição e no último semestre sofreu aumento de 0,34%, somado ao fato de que na EaD não é previsto trancamento (UDESC, 2019a). Por estes motivos é possível apenas projetar uma taxa de completção, sabe-se que no último semestre do curso 198 alunos se rematricularam, portanto a taxa de completção do curso não será superior a 66,66%.

#### 4.2.1.1.3. Contribuição dos professores e tutores

Para esta parte do estudo destacou-se a turma com ingresso em 2017, uma vez que corresponde à turma sob regime da última atualização da matriz curricular. Observa-se que nesta turma ingressaram 94 alunos, dos quais 41 persistiam até o 1o semestre de 2019. Observa-se que alguns dos professores entrevistados também ocupam cargos administrativos, os cargos ocupados são: de direção de ensino, de coordenação de curso e de coordenação de tutoria. As contribuições dos professores são identificadas como “Entrevistado Px”.

Esta amostra dos professores corresponde à 50% da população, com tempo médio de atuação na educação de 17,41 anos, sendo 12,91 anos na docência, dos quais 11,33 anos atuando na EaD, e 6,75 anos no CEAD. Esta amostra divergiu em 17 ações das 37 perguntadas, correspondendo à divergência em 45,94% do total. Um dos professores entrevistados respondeu que não sabia em 37,83% das afirmações. Desta forma, quando este entrevistado respondeu “não sei”, este dado foi desconsiderado para se destacar a divergência nas informações.

Esta turma conta com dez tutores, sendo sete a distância e três presenciais. Destes, a coordenação de tutoria indicou os que poderiam contribuir para a pesquisa por conhecer melhor o curso, estes foram convidados a participar da pesquisa - foram 3 tutores, por fim apenas 2 tutores a distância contribuíram com a pesquisa. As contribuições dos tutores são identificadas como “Entrevistados Tx”.

Esta amostra representa apenas 20% da população de tutores, no entanto representam 66,66% da indicação feita pela coordenação de tutoria. O tempo médio de atuação na educação desta amostra é de 26 anos, sendo 15 anos na docência, dos quais 6 anos atuando na EaD, e 5,5 anos no CEAD. Esta amostra divergiu em 18 ações das 37 perguntadas, correspondendo à divergência em 48,64% do total. Destas divergências em 32,43% um afirmou que sim e outro afirmou que não. Observa-se ainda que a tutoria também respondeu “Não sei” em média de 18,91% das afirmações.

Em ambas as amostras - professores e tutores, haviam “Entrevistados” com alguma experiência como alunos da EaD, bem como em diferentes formas de atuação na modalidade a distância.

Considerando a maior parte das respostas dos entrevistados para cada afirmação, o CEAD apresenta traços de todas as afirmações perguntadas, salvo as destacadas em seguida: “Presta suporte técnico com um canal de contato”. De acordo com o Entrevistado P4 (2019):

[...] tem vários: email, telefone, grupos do *Whatsapp* por exemplo, da parte da informática cria com as tutoras e coordenadores dos polos, para resolver problemas às vezes em tempo real.

“Facilita a comunicação via *chat*”. Segundo o Entrevistado P7 (2019):

[...] eu acho que tá disponível, mas não é uma ferramenta que nem professora e nem aluno tem usado.

Por fim, “Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças”. Conforme o Entrevistado T9 (2019):

[...] é bem complicado, às vezes. O aluno trabalha o dia inteiro, aí tem filho, tem família... mas a universidade não tem muito o que fazer.

Destaca-se ainda que em duas das afirmações os entrevistados ficaram divididos, tendo quantidades de respostas equilibradas entre: “sim”, “não” e “não sei”, as afirmações e os comentários dos entrevistados se encontram no quadro a seguir:

Quadro 8: Afirmações com percepção conflitante entre os entrevistados do CEAD

| Afirmação                                  | Comentários destacados                          |
|--|---|
| Existe um plano de retenção (planejamento) | [...] que eu saiba não (ENTREVISTADO P4, 2019). |

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| e organização de ações de retenção)   | <p>[...] é um plano não planejado, mas existem várias ações neste sentido (ENTREVISTADO P6, 2019);</p> <p>[...] eu acho que a própria universidade tem se mobilizado, não é só uma questão que tem envolvido a educação a distância. Então a gente vê um maior acolhimento em questão de possibilidades para esse aluno, bolsas diversas que os alunos têm se envolvido. Algo que a gente também tem feito seria de divulgar mais as ações do ensino, por exemplo os alunos que vão para mobilidade acadêmica... e fazemos eventos... (ENTREVISTADO P7, 2019).</p> |
| Foca na integração no começo do curso | <p>Durante o curso todo. No início do curso, como a nossa oferta a distância, tem um período de ambientação com relação a plataforma de aprendizagem. Isso é feito nos polos, normalmente na primeira semana de aula (ENTREVISTADO P2, 2019).</p> <p>É muito mais ambientação do que integração (ENTREVISTADO P5, 2019).</p> <p>Sim, existe. A turma se ajudar a não desistir. Com a tutoria presencial também... (ENTREVISTADO P6, 2019)</p> <p>Eu acredito que sim, mas esse papel é bem da tutora presencial (ENTREVISTADO T9, 2019).</p>                       |

Fonte: Própria da autora (2019)

Considerando os resultados destacados, cabe observar quanto aos resultados de todas as afirmações nas quais houve alguma divergência, divididas por grupos. No grupo de Suporte Administrativo os professores divergiram em 50% na percepção sobre o contato antecipado com os alunos por telefone/email, assim como a tutoria. Destacam-se os comentários divergentes:

Sim, a secretaria faz contato com os estudantes, informando o período de matrículas e o calendário acadêmico. Todo semestre (ENTREVISTADO P6, 2019).

Não. É divulgado no site, então o contato neste momento ainda não acontece (ENTREVISTADO P7, 2019).

Os professores também divergiram sobre a existência de um plano para lidar com atritos - 33,33% sendo que afirmaram que não tinham conhecimento, conforme o Entrevistado P2 (2019):

Tem um plano de ação da direção de ensino [...] existe um processo, e acho que valeria a pena fazer essa conversa, essa investigação, porque tem um plano institucional de combate à evasão.

Mas conforme o Entrevistado P4 (2019)

Compartilhamento dos dados coletados, mas ação não. Ações efetivas no sentido de, por exemplo, ah sei lá, construir um conjunto de ações que os

professores das disciplinas pudessem efetivar e que isso aí ajudaria a combater a evasão por exemplo, que eu saiba não. Ainda não.

Também divergiram sobre a existência de um plano de retenção.

No grupo de suporte ao estudante, a percepção dos professores divergiu apenas na afirmação sobre tornar acessível a assistência financeira - 50% afirmaram que assistência financeira não é disponibilizada, já a tutoria foi unânime na resposta positiva a esta afirmação. De acordo com o Entrevistado P4 (2019):

Não. Até porque na educação a distância, é difícil. [...] Auxílio financeiro para transporte, para alimentação, tal como aqui, eu acho que não.

E o Entrevistado P5 (2019) complementa:

Não sei te responder, eu acho que não porque o curso é gratuito. Só bolsas, não necessariamente ajuda financeira.

Mas destaca-se a análise no comentário do Entrevistado P7 (2019):

A gente tem a dificuldade de que para receber essas bolsas não pode trabalhar, então esse não é o perfil dos nossos alunos, né? então, ao mesmo tempo que é oferecido, eles têm dificuldade em conseguir manter. Eu acho que por ser público, gratuito, no interior, talvez não seja um motivo de evasão a falta de recurso, a não ser pelo deslocamento para o polo. Então quando tem semana acadêmica, calma não tem atividade semana toda, aí esse aluno fala que não tem condição, por que usa o transporte da prefeitura, por que não tem grana.

A tutoria no entanto discordou na percepção sobre a informação antecipada das TI, coordenação do curso, comunicação, sem comentários que pudessem ser mencionados. Destaca-se que na afirmação “Proporcionar acesso *online* à biblioteca, registros de alunos”, a tutoria foi unânime em afirmar não saber como funciona.

Quanto ao grupo de experiência acadêmica do estudante, os professores divergiram na percepção do foco em gerar integração no 1o termo - 33,33% afirmaram que não percebem esta ação. Os tutores concordaram em ambas as ações deste grupo. Destacam-se os seguintes comentários: “Eu acho que seria mais essa aula inaugural. Se encarar foco como uma coisa mais sistemática, eu diria que não. Até onde eu sei, é isso” (ENTREVISTADO P4, 2019), “acho que é bem individual, é o tutor e o professor que tem que fazer isso, senão não acontece (ENTREVISTADO T9, 2019). Mas o Entrevistado P7 (2019) discorda afirmando:

Acho que sim. Os dois primeiros encontros presenciais, aula inaugural e o polo tem feito essas atividades, e neste caso específico da turma de 2017 para frente, tem muito mais a presença do professor física nos polos e não só virtual. [...] Mas por exemplo, nessa turma de 2019, todos os professores optaram por fazer encontros presenciais. Isso não é sempre que acontece.

Sobre a percepção do grupo de preparo de faculdade dos docentes, constatou-se que os professores divergiram na percepção de ação de prover oportunidades para que os professores desenvolvam suas aulas e o *design* de suas próprias instruções - 16,66% dos professores não perceberam esta ação. Há que se ressaltar os comentários do Entrevistado P3 (2019):

Nós temos um DI que dá esse apoio. Eles nos ensinaram muitas coisas, porque a gente era muito dependente deles.

O Entrevistado P4 (2019) complementa esta percepção afirmando que:

Acho que poderia ser de uma forma bem mais sistematizada este processo de formação continuada, só que é realmente complicado arranjar tempo e espaço, para a gente parar e sentar.

E o Entrevistado P6 sintetiza:

Sim, temos total autonomia. O professor que se sente em condições de fazer o *design* de sua própria sala... na verdade assim, o professor é autônomo e a equipe é suporte. Mas a equipe tem um reconhecimento de toda a sua *expertise* para propor questões novas para os professores.

Já a tutoria observou não saber se professores são preparados com cursos, *workshops* e outras assistências com pedagogia, Destaca-se o comentário de Entrevistado T8 (2019):

Eu acho que alguns fazem por conta, e outros... eu não sei, mas vendo as barbaridades que eu vi desses professores que eu digo, se tiveram [...] É inadmissível que sejam tão displicência e negligentes.

Assim como também afirmaram não saber se há ações para o desenvolvimento de suas práticas didático-pedagógicas, conforme comentário do Entrevistado T9 (2019):

Na verdade, o professor EaD ele quase não tem prática, é muito pouco, é só nos encontros presenciais.

Com relação ao grupo de entrega instrucional, 16,66% dos professores divergiram na percepção sobre o uso de variados métodos de apresentação nas aulas ao não perceber esta ação. O Entrevistado P6 (2019) afirma:

Não, isso aí é autonomia do professor. Da sua organização didático-metodológica, mas o que a gente orienta e o que o projeto é aberto, então é que as atividades avaliativas é uma sejam diferentes no sentido de que... equilibrada. A gente teve semestre que nós tivemos provas, outra disciplina fez seminário e outra disciplina fez VGO lá... São todos licenciados... a maioria, né?

Já o Entrevistado P2 (2019) complementa descrevendo sobre os métodos utilizados na sua percepção:

As nossas aulas são aulas normais, expositivas com interação, porque daí ele tem um microfone aberto o tempo inteiro então são aulas interativas... e na medida do possível, cada professor vai didaticamente instrumentalizando a aula para ficar mais agradável, um pouco mais leve... porque é muito diferente da aula presencial, a atenção tem que ser voltada para o monitor, ainda que a tela seja grande, você cansa o aluno... então tem as instruções para que os professores façam mediações mais abrasivas. Às vezes dá, mas nem sempre.

Mas o Entrevistado T9 (2019) compartilha sua percepção expondo uma fragilidade:

Acredito que não muito. A maioria é vídeo e apostila. Nem sempre os alunos têm interesse em acessar. Quem tem mais dificuldade, nem chega perto do vídeo, nem acessa um livro.

No entanto, a tutoria divergiu entre si quanto ao uso de ferramentas síncronas. Destacam-se os comentários do Entrevistado T8 (2019):

A única ferramenta síncrona, o que é uma opção do professor, e que não funciona historicamente é o *chat*. Antes tinha o telefone que não parava de tocar, quando tinha muitos professores e o horário marcado.

Complementado pelo comentário do Entrevistado T9 (2019) “uso o *Whatsapp*”.

Com relação a percepção no grupo de preparo tecnológico, 83,33% dos professores não identificam ações que busquem proporcionar oportunidades para os estudantes desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas, de acordo com o Entrevistado P2 (2019):

[...] essas ferramentas que vai trabalhar nas disciplinas que percorrem o curso todo, desde a primeira fase, é tanto para o uso deles próprios, né? Então, determinada fase deu ênfase ao uso do editor de apresentações, bom... o Word já é uma ferramenta já que é praticamente o pré-requisito, porque eles têm que estar já desde o começo... por causa dos trabalhos, e toda a disciplina basicamente pede trabalho no editor de texto, não precisa ser Word, pode ser no BR, enfim... o que eles tiverem a mão. Mas como eu disse, é como se fosse um pré-requisito. E daí assim vão se aprofundando outras ferramentas de uso ou menos comuns, como aquelas que produzem infográficos, uso do Canvas... então, cada professor dentro da sua disciplina especificamente, tem como missão " o uso de tecnologias", por que uma ênfase do curso e por que os alunos estão indo muito bem.

E esta percepção é compartilhada pelo Entrevistado T9 (2019):

É muito difícil falar sobre isso, porque quem aprende aprende sozinho. Eles não ensinam, tu já tem que ver com a sua bagagem, ou tu vai aprender no polo ou com algum amigo, mas não com a universidade.

O Entrevistado P4 (2019) discorda dos Entrevistados anteriores afirmando que:

Tem. A gente faz, para turmas que entram, sempre uma oficina, no início né? nós vamos explicar, enfim, o Moodle, o que é esse ambiente, a interação básica, tal e tal... isso departamento sempre passa. Então veja o que o tutor poderia ser essa figura também presencial, né? Que auxilia neste sentido, sabe?

Apesar de terem se posicionado de forma diferente diante da afirmação, é possível observar que há convergência quando, considerando que a afirmação não procede ao se tratar das ferramentas básicas de informática, mas procedem quando se trata de novos recursos tecnológicos.

Os professores também discordaram na percepção sobre a afirmação de prestar suporte técnico com um canal de contato - 50% acredita que não existe apenas um canal de contato.

Observa-se que a tutoria não percebe o bom treinamento e suporte técnico, justificado pelo comentário do Entrevistado T8 (2019): “[...] treinamento para os alunos não, bom suporte sim”.

Quanto às afirmações do grupo de integração social, os professores divergiram nas ações com foco para gerar integração no começo do curso, uma vez que 33,33% afirmou que não existe este foco. Os comentários desta afirmação foram compartilhados nos destaques anteriormente.

Mas a tutoria discordou entre si quanto à promover atividades virtuais e alternativas, assim como sobre diferentes abordagens para gerar engajamento, sem comentários que pudessem justificar tais posicionamentos.

Sobre o grupo de afirmações de comunicação, constata-se que os professores e tutores têm percepções diferentes quanto à comunicação via *chat*. 66,66% dos professores não percebem tal ação em prática, os comentários desta afirmação foram compartilhados anteriormente nos destaques.

No grupo das afirmações sobre expectativas, os professores e tutores divergiram quanto à única ação deste grupo - 16,66% dos professores não percebem esta ação, conforme o Entrevistado P5 (2019):

Não sei. Nosso curso aqui tem uma linha que tem muitas disciplinas voltadas para a educação a distância, o perfil que sai do pedagogo sai da educação infantil, então a gente recebe muitos questionamentos: por quê que a gente tem que ter uma disciplina assim, voltadas para educação a distância se não é o meu campo de atuação? Mas é uma forma de estruturar o curso de uma forma diferente da FAED, né?

Mas o Entrevistado P6 (2019) complementa:

Quando eles entram eu não sei se eles sabem o que tem pela frente, mas a gente deixa isso muito claro desde o início. E a expectativa é se formar como pedagogo com qualidade, sim a gente garante, que o nosso curso tem muita qualidade. Isso é um reconhecimento dos próprios alunos.

Quanto ao último grupo de afirmações, sobre os fatores dos estudantes, observa-se que os professores convergiram apenas na ação que trata do entendimento do requisito dos prazos por parte dos alunos, divergindo em todas as demais.

No que se refere a garantir que os alunos saibam como trabalhar em equipes, 16,66% dos professores não percebem esta ação. De acordo com o Entrevistado P2 (2019):

Sim, eles vão aprender... é também um requisito da educação a distância, em nosso modelo pedagógico. Vão trabalhar em equipe.

Mas o Entrevistado P5 (2019) é mais cauteloso afirmando que:

Garantir que saibam não tem como, acho que se propicia. Cada vez mais a gente tem procurado articular um trabalho de uma disciplina com outra.

Sobre desenvolver habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo, 33,33% dos professores não identificam esta ação. Conforme o Entrevistado P7 (2019) afirma:

Eu acho que sim. Ao mesmo tempo a gente entende que os prazos sejam apertados, então às vezes flexibiliza. Mas disponibiliza uma atividade com antecedência, orienta sobre isso.

Mas o Entrevistado 6 (2019) é mais criterioso ao se posicionar:

Não sei se habilidades é um termo, mas a gente orienta que o aluno se organize semanalmente, que dê conta das atividades. É publicado o cronograma geral do curso para eles terem uma ideia de uma dimensão de tudo que está acontecendo, e é publicado também uma agenda de cada disciplina para que eles conheçam cada agenda.

Quanto a ter certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças, 16,66% dos professores acreditam que sim. Os tutores também discordaram entre si nesta afirmação. Os comentários desta afirmação foram compartilhados anteriormente nos destaques.

Por fim, a maturidade, ritmo com o ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos são avaliados, 16,66% dos professores discordaram da afirmação, a tutoria também discordou entre si. O Entrevistado P2 (2019) afirma:

Que são avaliados, oficialmente não creio, o que eles fazem é uma avaliação institucional obrigatória em todos os cursos da UDESC. Daí eles fazem essa avaliação também no curso de pedagogia. E nós não temos por hábito avaliar a não ser constatar, mas não avaliar as maturidades e tal.

O Entrevistado T8 (2019) corrobora ao afirmar que “neste sentido não, nunca me foi pedido”. Já o Entrevistado P4 (2019) discorda ao afirmar que:

Tanto no mais processual, quanto na avaliação institucional, o departamento acompanha também muito os casos específicos que possam envolver esses fatores.... Então eu acho que sim.

#### E o Entrevistado P5 (2019) complementa

Acho que a gente avalia isso nos trabalhos, no fórum e a gente consegue observar também nas ferramentas.

Apresentados os resultados das respostas às afirmações sobre ações de retenção, observa-se que, de 17 respostas “não sei” de toda esta amostra de entrevistados às afirmações, um respondente somente contribuiu com 82,35% destas respostas - respondeu “não sei” a em 37,83% das afirmações. Este fato pode indicar falhas na integração e/ou comunicação, uma vez que o entrevistado pode ignorar as informações de forma voluntária ou não.

Outra constatação que corrobora para a possibilidade de falha na comunicação foi a divergência da percepção dos respondentes na afirmação sobre o contato antecipado à matrícula pela secretaria, quando 50% dos respondentes afirmaram que o contato ocorre - quando a direção informou que não ocorre. E também quando divergem na afirmação sobre a existência de um plano de retenção.

Observa-se que 2/3 dos professores afirmaram que o *chat* não é usado. O Entrevistado P5 (2019) expõe os motivos do desuso:

Tem um *chat* no Moodle, pouquíssimos usam. ... a pedagogia praticamente não usa, porque a gente não viu a adesão por parte dos alunos. No primeiro momento a gente percebeu que o horário era inadequado, pois se os nossos alunos trabalham, a gente tava oferecendo *chat* de manhã ou de tarde que ninguém... você sabe? Mas depois fizemos a estratégia a noite e também não teve adesão, eles não participam.

No entanto, mesmo sabendo que “é uma opção do professor, e que não funciona historicamente é o *chat*” (ENTREVISTADO T8, 2019), ainda assim tem professores que ainda utilizam este recurso, conforme o Entrevistado P3 (2019):

Tem o *chat*, né? [...] Eu entro lá, registro minha entrada, e nenhum aluno entra. Eles começam a entrar no final do semestre... uma semana antes da prova começa o desespero.

O Entrevistado P3 não só informa que utiliza a ferramenta, como também quando os alunos costumam acessar: próximo às provas. Constata-se a falha na comunicação e/ou integração, já que um dos entrevistados retém informação estratégica para o curso e para a melhoria no suporte ao aluno.

Já o fato de a tutoria não saber informar sobre 18,9% das ações nas afirmações, a realidade sugere uma possível falha na integração entre os

personagens do Centro, uma vez que se presume que os tutores tenham acesso a parte das informações questionadas, como a de um exemplo destacado de um trecho de um comentário do Entrevistado T8 (2019) quando se referia ao uso da biblioteca “então nem sei como é para os alunos”. Fato que pode indicar que portanto o problema não seria de comunicação.

A marginalização dos tutores a distância às questões referentes ao curso fica evidenciada quando o Entrevistado T8 (2019) informa que:

Hoje a gente não se conhece mais, nem sabe quem é tutor e quem não é. [...] O que percebo é que foi sendo deixado para o tutor o papel de corretor de provas, eu acho que ele poderia ter outras funções que contribuiriam mais qualitativamente.

E o Entrevistado T9 (2019) complementa falando sobre outro aspecto importante da atuação deste profissional:

Tu cria um vínculo com aluno primeiro, sabe quais as dificuldades daquele aluno, sabe como tu pode ajudar, como tu pode pressionar... Daí quando tu consegue isso, tá na hora de sair ir para entrar outra pessoa no lugar.

A não participação de representante da tutoria presencial também pode estar relacionada à marginalização que já ocorre com os tutores a distância, indicando falha na integração, o que pode estar gerando desengajamento dos mesmos com os interesses do curso.

Esta possibilidade de desengajamento dos tutores presenciais, seria preocupante para o curso, já que os tutores presenciais foram mencionados diversas vezes e por diversos dos entrevistados, que mencionaram seu importante papel para se promover a integração e o engajamento dos alunos. Conforme ressalta o Entrevistado P4 (2019):

Essa é a principal função dele, do tutor presencial, criar grupo, criar coletivo, criar engajamento, criar simpatia, solidariedade... criar estratégias para usar o espaço do polo que eles têm... algumas questões que para mim, numa formação acadêmica, que se dão na presencialidade. Que não tem como tu ter a mesma força, destas questões totalmente à distância. É complicado, a gente até consegue...

O comentário do Entrevistado P6 (2019) reforça ainda dizendo que:

O tutor presencial tem um fator muito importante de acompanhamento deste aluno, então em várias reuniões pedagógicas já foi solicitado que eles observam e façam esse acompanhamento, porque são sujeitos que estão na ponta.

Quando perguntados sobre as atividades de integração, os entrevistados mencionaram cafés nos polos - 25%, a semana acadêmica - 12,5%, e o simpósio da pedagogia - 50%. Observa-se que não foram mencionados eventos da universidade,

tal como o JIUDESC. Entende-se a particularidade da dispersão geográfica dos alunos da modalidade a distância, assim como um outro fator mencionado pelo Entrevistado P4 (2019),

Tem toda uma apresentação da UDESC, sobre a nossa especificidade... para eles entenderem mesmo o que é estar lá no polo de Balneário Piçarras e o teu curso tá aqui em Florianópolis, no CEAD. E então, criar essa identidade do aluno à distância.

Não se pode deixar de ressaltar a marginalização destes alunos quanto à vida universitária.

Observa-se que, apesar de 25% dos respondentes terem mencionado a fluência tecnológica como um dos possíveis motivos da evasão, não há treinamento ou qualquer ação voltada para o nivelamento dos conhecimentos de qualquer recurso tecnológico, salvo o Moodle, tal como: pacote Office ou LibreOffice, e email. A fala do Entrevistado P7 (2019) mostra que se tem ciência desta falha quando se refere ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades tecnológicas: “não é que não tem, mas acho que é muito pouco que a gente faz”.

Assim como há este reconhecimento de que ainda pode ser feito mais, deve ser ressaltado que os entrevistados se demonstraram comprometidos com a qualidade do curso, seja explicitamente, como na fala do Entrevistado P3 (2019),

Eu quero que as minhas alunas me superem. Não é porque é um curso à distância que vai ser menos qualificado, entendeu? [...] Tem que ter novas gerações se formando, com novas tecnologias, com um novo olhar sobre educação... e é isso, esse é o nosso legado.

Ou subjetivamente, como nos trechos destacados da fala do Entrevistado P7 (2019)

[quando falava sobre acessibilidade do curso] Na realidade a adaptação de material, o uso de tecnologia assistiva. Mas às vezes a gente adapta o material para eles e melhora aprendizagem de todos os alunos. Eles também nos ajudam bastante. [...]

Nesta turma de 2017, conseguimos enviar os livros das referências obrigatórias para os polos. [...] A biblioteca é uma doação para comunidade. Muitas vezes essa biblioteca do polo, é a única técnica especializada.

Observa-se que a preocupação não se restringe ao curso e aos seus alunos, como se estende para se promover um bem para a comunidade da cidade que hospeda o polo.

#### 4.2.1.1.4. Contribuição dos alunos

Foram 46 respostas no total, destes apenas 4,34% pertencem a um polo da turma de 2017; 4,34% informam que atualmente estudam na FAED; e 8,69% pertencem a um polo da última oferta, que não pertencem à UAB.

Sobre o perfil do aluno do curso de pedagogia do CEAD, com base nas entrevistas com os professores, obteve-se as seguintes características: está fora do tempo regular de estudos, tem mais de 20 anos, é trabalhador (ENTREVISTADO P3, 2019); já tem uma família e filhos, estão há muito tempo sem estudar e não têm prática de leitura (ENTREVISTADO P4, 2019); a maioria é mulher (ENTREVISTADO P6, 2019); muitos na 2ª graduação, mas tem tido muita gente jovem (ENTREVISTADO P6, 2019). Desta amostra respondente dos questionários, o perfil corresponde à percepção dos professores, já que 91,30% dos respondentes são mulheres e a idade média é de 37,67 anos.

Verificando-se os comentários nas respostas às questões abertas, evidenciam-se possíveis motivos da evasão relacionados ao comentário. O quadro a seguir contém comentários feitos pelos alunos:

Quadro 9: Comentários destacados dos questionários respondidos pelos alunos do CEAD

| Respondente | Comentário   | Prováveis motivos da evasão  |
|-------------|--|--|
| 3           | Alguns professores (poucos) <b>não sabem usar muito as tecnologias</b> o que dificulta muito nossa vida, pois <b>as salas ficam desorganizadas. E professor acaba por limitar suas aulas em leituras e produção textual.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância pedagógica;</li> <li>• Preparo para o uso de tecnologias;</li> <li>• Preparo do docente.</li> </ul> |
| 8           | <b>Mudei de cidade</b> são de Treze Tílias fui morar em Fraiburgo por motivo do trabalho! Ficou difícil prosseguir com o curso pelo <b>horário</b> , pela <b>distância</b> e porque eu dependia q meu marido me <i>levace</i> ,então fui até o polo de Treze Tílias aonde eu cursava pedagogia, pedi que queria trancar o curso naquele momento o qual foi minha surpresa que nos papéis vieram como se eu tivesse desistido. Então <b>por um erro deles</b> na época não pude mais terminar o curso o qual faltava pouco. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Suporte Administrativo;</li> <li>• Mudança de cidade.</li> </ul>       |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 16 | A <b>falta de livros</b> afetou bastante nos estudos, pois como estava desempregada <b>não tinha como imprimir</b> os livros e sinto <b>dificuldade para estudar com materiais online</b> .  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega instrucional;</li> <li>• Financeiro.</li> </ul>   |
| 21 | Desisti do curso devido ao fato de que <b>mudei de trabalho</b> e neste não era mais exigido que eu estivesse cursando Pedagogia, e como já sou formada em Psicologia, optei por parar um tempo, até por motivos pessoais para poder <b>ficar mais tempo com meu filho</b> . Outro motivo foi que eu precisava esperar 2h no centro de Florianópolis entre meu trabalho e a hora da <b>aula</b> , entretanto, as mesmas eram <b>nada motivadoras</b> . A professora deixava todos conversarem livremente durante as <i>webaulas</i> e <b>ninguém prestava atenção nos vídeos, colavam na hora da prova</b> e o curso exigia <b>trabalhos em grupos de 4 pessoas</b> , sendo que os <b>colegas mal se conheciam</b> e cada um tinha uma <b>rotina de trabalho diferente</b> . Eu sempre fui bem nas provas, tirava notas 9 para cima, mas depois me <b>desmotivei</b> e segui o curso, mas acabei não indo mais nas aulas e desisti. Hoje em dia eu <b>retornei os estudos de Pedagogia em outra Instituição de Ensino, a qual me identifico mais</b> . | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho;</li> <li>• Distância pedagógica;</li> <li>• Desengajamento;</li> <li>• Suporte Administrativo.</li> </ul> |

Fonte: Própria da autora (2019)

Nos textos dos comentários destacaram-se os trechos em que é possível se correlacionam os motivos da evasão listados na 3a coluna. Para a inserção dos comentários foram ajustados os espaços entre palavras e pontuação, e a acentuação das palavras.

O texto do comentário do Respondente 8, destaca para o uso da palavra “levace”, indicando certa dificuldade na comunicação escrita relatada anteriormente pelos professores.

Quanto ao comentário do Respondente 16, o Entrevistado P7 (2019) explica o motivo pelo qual não se fornecem mais materiais impressos: “A gente preferiu investir em outros materiais, diversificar”.

Observa-se que em quatro comentários selecionados, os motivos “trabalho”, “distância pedagógica” e “suporte administrativo” aparecem em 50% deles.

No quadro a seguir constam outros dois comentários, porém com perspectivas positivas em relação ao curso:

Quadro 10: Comentários positivos destacados dos questionários respondidos pelos alunos do CEAD

| Respondente | Comentário   | Prováveis motivos da evasão  |
|-------------|--|--|
| 9           | <b>Distância de uma cidade para outra e o horário de trabalho</b> , acaba chegando muito tarde durante os encontros. E, no início era apenas nas quintas-feiras, depois precisou ir nas terças também e acabou dificultando, mas <b>o Curso da UDESC é ótimo</b> . Transferi para Anhanguera Jaraguá do Sul e a diferença é visível.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Deslocamento.</li> </ul> |
| 17          | <b>Comecei a trabalhar no período noturno</b> e como já fazia uma pós-graduação nas sextas-feiras, <b>não consegui liberação para me ausentar</b> 2 dias da semana, desse modo, tive que abandonar o Curso de Pedagogia, abandono esse que me deixou desconfortável, pois <b>gostava muito do curso e da forma como a Udesc realiza seus Cursos EAD, com qualidade e comprometimento</b> . | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho;</li> <li>• Tempo.</li> </ul>                          |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se que “tempo” e “trabalho” aparecem em ambos os comentários destacados. Além disso, os respondentes expressam seu reconhecimento pela qualidade do curso.

A questão com o deslocamento para os encontros presenciais também foi mencionado por mais de um respondente. O que corrobora com a percepção do Entrevistado P6 (2019):

Mas a gente tem essa questão da organização das disciplinas com aulas presenciais, atividades avaliativas diferentes de provas por exemplo, e essa demanda semanal dos estudantes a gente tá percebendo que também pode ser um fator que ocasione a evasão. Por que percebemos que muitos não residem na cidade do polo de apoio presencial, e isso acaba criando questões relacionadas ao deslocamento, o tempo, de dispensa de trabalho... a gente tá percebendo isso.

Apresentados estes destaques dos resultados, a tabela a seguir informa os motivos mais identificados os comentários dos questionários:

Tabela 6: Frequência dos motivos de evasão identificados pelos questionários dos alunos do CEAD

| Motivo                               | Frequência |
|--------------------------------------|------------|
| Trabalho                             | 27,27%     |
| Tempo                                | 27,27%     |
| Administrativo (gestão e/ou suporte) | 24,24%     |
| Entrega instrucional                 | 18,18%     |

Fonte: Própria da autora (2019)

De acordo com os comentários destacados anteriormente, era possível prever que os motivos mais frequentes indicados na tabela. Observa-se que 15,15% de todos os comentários mencionavam de alguma forma os filhos, e o comentário do Entrevistado P7 pode colaborar com a relação dos fatores: tempo, trabalho e família:

Sendo a maioria mulher, ela também tem muitas vezes um terceiro turno em casa. Que horário elas estudam? se elas trabalham o dia todo, e o professor já leva as coisas para casa, e além de tudo tem as questões domésticas... então finais de semana, feriado e madrugadas é o que eles têm sacrificado para se formar.

Observa-se que os respondentes não informam diretamente que problemas financeiros os levaram a evadir do curso, exceto o Respondente 16. Conforme previa o Entrevistado P7 (2019) em seu comentário:

Eu acho que por ser público, gratuito, no interior, talvez não seja um motivo de evasão a falta de recurso, a não ser pelo deslocamento para o polo.

E o Entrevistado T8 (2019):

Não é questão de dinheiro, porque não é um curso que eles gastem muito. Deslocamento eles vão duas vezes na semana, nem sempre vão também. Não é questão de deslocamento nem de dinheiro.

Destaca-se que 4,34% da amostra de respondentes informaram pertencer a um dos polos da turma com ingresso no ano de 2017. Esta amostra tem, em média, 44 anos e informou não ter dificuldades com o uso de tecnologias. O quadro a seguir compartilha os comentários feitos por estes alunos, juntamente com os prováveis motivos da evasão identificados:

Quadro 11: Comentários destacados dos questionários respondidos pelos alunos da turma com ingresso em 2017 do CEAD

| Respondente | Comentário   | Prováveis motivos da evasão   |
|-------------|--|---|
| 20          | O conteúdo era bem exigente, o que acho excelente para uma boa formação. Mas <b>não consegui me adaptar ao tempo de estudo devido aos meus horários e a pouca disciplina nos estudos. Tive muita dificuldade em estudar sozinha em casa.</b> Esta foi a razão principal. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo;</li> <li>• Modalidade;</li> <li>• Solidão.</li> </ul>                                     |
| 27          | <b>As escolhas bibliográficas para o curso foram, com raras exceções, muito fracas.</b> Além disso, a publicação de livros escaneados, inclusive com marcações à caneta ou lápis, mostra <b>displicência com o material.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparo do docente;</li> <li>• Distância pedagógica;</li> <li>• Entrega instrucional.</li> </ul> |

Fonte: Própria da autora (2019)

Tendo como base os comentários e as respostas às perguntas objetivas do questionário sobre os motivos da evasão, observa-se que um dos respondentes subestimou a EaD, achando que seria mais fácil, então se deparou com a falta de tempo e os desdobramentos disso: sem tempo para estudar, não conseguiu acompanhar os estudos, achou o curso difícil. De acordo com o que afirmaram alguns professores entrevistados, dentre eles destaca-se o Entrevistado P5 (2019):

Eles entram na educação a distância, alguns tá? E alguns evadiram por causa disso, achando o que é um curso onde você simplesmente vai fazer, é super fácil e você vai ter um diploma. ... e aí quando entra e ver que nós temos toda uma metodologia, um compromisso com a formação deles e tudo mais... a gente vê que, principalmente lá no meio da 1ª fase, vem: não, quero desistir.

Observa-se que o respondente em questão informou ter evadido da 1a para a 2a fase, conforme o comentário do Entrevistado P5. Já o outro respondente achou, de modo geral, as referências do curso fracas e mencionou o descuido na disponibilização de materiais de estudo. Destacam-se no quadro a seguir alguns dos comentários dos entrevistados que podem justificar parcialmente o motivo expresso da evasão:

Quadro 12: Comentários destacados dos entrevistados que podem estar relacionados ao motivo da evasão: referências do curso fracas e descuido na disponibilização de materiais

| Entrevistado | Comentários  |
|--------------|--|
| P5           | O que eu acho que falta e é uma coisa que a gente vem discutindo, é para o professor que chega, porque a gente tem muito professor formador, é a integração a modalidade à distância. [...]<br>É uma outra organização, uma outra forma de disponibilização do conteúdo, tem que ter o alinhamento, tem que ter orientação, tem que ver a forma de disponibilização desse material na sala de aula virtual para não ficar um negócio cansativo. ... a gente tem muitas queixas nesse sentido, professor que não responde, professor que enche enxurrada de textos, orientações que não são claras.   |
| P6           | Isso aí [método de apresentação em aula] é autonomia do professor. Da sua organização didático-metodológica, mas o que a gente orienta e o que o projeto é aberto, então é que as atividades avaliativas sejam diferentes no sentido de que... equilibre.  |
| T8           | [...] erros ortográficos gritantes, erros de data, inconsistência de informação, ou deixava de dar alguma informação muito importante. Se em duas disciplinas, em anos diferentes, a mesma pessoa fez as mesmas coisas, é porque não tem um acompanhamento. [...] talvez seja esta questão ética, que aqui eles não entram na sala de aula, o que é o ambiente, para ver como ela se configura. Talvez por haver uma questão ética, estão pecando por aí.<br>[...] esse pouco comprometimento de muitos professores daqui tem uma relação direta com a questão da evasão, né? Por exemplo, a displicência de como eles elaboram uma atividade, o retorno que eles dão. |

Fonte: Própria da autora (2019)

As referências bibliográficas fracas e a falta de cuidado com o material compartilhado, podem ter relação com o preparo do docente, uma vez que este fator pode ser relacionado a alguns outros comentários já compartilhados - como os comentários dos Respondentes 3 e 27, reforçado também pelo Respondente 29 (2019) quando informa que, “tem bastante hiato entre teoria e prática”. E quando o Respondente 30 (2019) afirma que “muito pouco nos é orientado, temos que estar sempre pedindo ajuda”. Também constatado pela afirmação do Entrevistado T8 (2019):

A displicência de como eles elaboram uma atividade, o retorno que eles dão. [...] erros ortográficos gritantes, erros de data, inconsistência de informação, ou deixava de dar alguma informação muito importante.

Deve se considerar também possíveis falhas que envolvem a entrega instrucional, uma vez que nem professor e nem *designer* instrucional (DI) tiveram cuidado quanto à apresentação do material que estava compartilhando com os alunos. Esta questão pode sugerir que o DI assume uma postura passiva e não de parceria com os professores, assim como um terceiro personagem - como um coordenador de materiais ou mesmo a coordenação do curso, não verifica e nem acompanha o trabalho do professor no que se refere, neste caso, como e quais são os materiais são disponibilizados aos alunos. Ressalta-se o que informou o Entrevistado T8 (2019):

E talvez seja esta questão ética, que aqui eles não entram na sala de aula, o que é o ambiente, para ver como ela se configura. Talvez por haver uma questão ética, estão pecando por aí.

Alguns comentários dos respondentes expõem a fragilidade na tutoria, alguns deles já destacados, como o que se referiu à falha na informação durante o processo de “trancamento” (RESPONDENTE 3, 2019), assim como a falta de atuação deste profissional quando se “deixava todos conversarem livremente durante as *webaulas* [...] colavam na hora da prova” (RESPONDENTE 16, 2019), ou mesmo em um trabalho de acompanhamento, quando sua atuação poderia ter mudado a experiência do aluno que relatou dificuldade com sua disciplina e em estudar sozinha em casa (RESPONDENTE 15, 2019). Por fim, o comentário Respondente 20 (2019), que poderia ter acontecido em qualquer parte do processo de envio/recebimento de provas, mas é agravado pela falta de comunicação e descaso com que o aluno relata ter sido tratado:

Extraviaram uma prova minha e sem a nota desta prova, tinha que fazer a recuperação da matéria... Não deram satisfação nenhuma quanto minha prova... ficou que eu não fiz...

Esta questão pode sugerir falhas no suporte administrativo em geral, não especificamente na tutoria presencial.

O quadro a seguir destacam os problemas identificados no CEAD:

Quadro 13: Problemas identificados no CEAD

| CEAD  |   |
|---|---|
| Professores   | Alunos  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falhas na integração entre equipe;</li> <li>• Falhas na comunicação interna;</li> <li>• Desengajamento da tutoria;</li> <li>• Aluno marginalizado da vida universitária;</li> <li>• Falta de treinamento para uso de recursos tecnológicos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparo do docente – elaboração da disciplina e das atividades;</li> <li>• Entrega instrucional – DI pouco atuante;</li> <li>• Desengajamento da tutoria.</li> </ul> |

Fonte: própria da autora (2019)

Portanto, considerando os problemas indentificados no CEAD, a única convergência constatada entre docentes e discentes foi o desengajamento da tutoria foi identificada em ambas as perspectivas.

#### 4.2.2. FAED

O curso de Pedagogia é ofertado na FAED desde o ano de 1964 (UDESC, 2010). De acordo com UDESC (2010, p. 10), o curso surgiu com o objetivo de:

[...] formar professores para as cadeiras específicas do Curso Normal, regional e colegial, supervisores e orientadores para o ensino primário, inspetores e administradores escolares e formar também pesquisadores educacionais, tendo em vista as exigências do MEC a partir do levantamento da realidade educacional dos estados, empreender meios para adequar a política educacional a política sócio-econômica em vigor.

Com objetivos mais focados para a formação de docentes para o ensino infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, em 2012 ocorreu a última atualização da matriz curricular, que extinguiu as habilitações e unificou a titulação para licenciatura em Pedagogia (UDESC, 2010).

O curso de Pedagogia é composto por 8 semestres, e pode ser concluído em até sete anos. São ofertadas 80 vagas anuais, nos períodos matutino e noturno, com entradas semestrais. A tabela a seguir demonstra a distribuição da carga horária do curso dentre os tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso.

Tabela 7: distribuição de créditos e carga horária do curso de Pedagogia FAED

| <b>Distribuição da Matriz</b>        | <b>Créditos</b> | <b>Carga Horária</b> |
|--------------------------------------|-----------------|----------------------|
| Total em disciplinas obrigatórias    | 151             | 2.718                |
| Total em disciplinas optativas       | 17              | 306                  |
| Estágio curricular supervisionado    | 20              | 360                  |
| Trabalho de conclusão de curso (TCC) | 19              | 342                  |
| Atividades complementares            | 7               | 126                  |
| <b>Total geral</b>                   | <b>214</b>      | <b>3.852</b>         |

Fonte: UDESC (2010)

Observa-se que as disciplinas obrigatórias correspondem a 70,56% da carga horária do curso, assim como as disciplinas optativas 7,94%, o estágio a 9,34%, o TCC a 8,87% e as atividades complementares a 3,27%.

O quadro a seguir apresenta a distribuição das disciplinas nas respectivas fases em que são ministradas, assim como a carga horária prevista:

Quadro 14: Matriz curricular atual do curso de Pedagogia da FAED

| <b>Fase</b> | <b>Disciplina</b>  | <b>C.H.</b> |
|-------------|--|-------------|
| 1           | Antropologia e Educação  | 72          |
| 1           | Pesquisa em Educação   | 72          |
| 1           | História e Educação: da constituição da escola moderna à Primeira República    | 72          |
| 1           | Educação e Infância  | 72          |
| 1           | Filosofia e Educação: conceitos fundamentais                                   | 72          |
| 1           | Produção Textual   | 54          |
| 1           | Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas                   | 72          |
| 2           | Filosofia e Educação: correntes de pensamento                                  | 72          |
| 2           | História e Educação: da Escola Nova à redemocratização da sociedade brasileira | 72          |
| 2           | Libras - Língua Brasileira de Sinais   | 36          |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 2 | Sociologia e Educação: fundamentos do pensamento sociológico                       | 72  |
| 2 | Fundamentos da Didática  | 72  |
| 2 | Mídia e Educação   | 54  |
| 2 | Políticas e Planejamento da Educação no Brasil                                     | 72  |
| 3 | Sociologia e Educação: a constituição do campo                                     | 72  |
| 3 | Psicologia e Educação: teorias de aprendizagem                                     | 72  |
| 3 | Didática: organização do trabalho docente  | 72  |
| 3 | Artes Visuais e Ensino   | 54  |
| 3 | Currículo: questões conceituais  | 72  |
| 3 | Estágio Curricular Supervisionado I  | 36  |
| 3 | Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA                     | 72  |
| 4 | Currículo e Contemporaneidade  | 90  |
| 4 | Alfabetização e Letramento: linguagens e textualidades                             | 90  |
| 4 | Estágio Curricular Supervisionado II   | 36  |
| 4 | Educação Especial e Educação Inclusiva   | 72  |
| 4 | Educação das relações étnico-raciais   | 72  |
| 4 | Educação, gênero e sexualidade   | 72  |
| 4 | Teatro e Ensino  | 36  |
| 5 | Leitura e Literatura Infanto-juvenil   | 54  |
| 5 | Estágio Curricular Supervisionado III  | 36  |
| 5 | Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização                               | 90  |
| 5 | Educação e Juventude   | 72  |
| 5 | História e Ensino  | 72  |
| 5 | Trabalho, Conhecimento e Tecnologia  | 72  |
| 5 | Língua Portuguesa e Ensino   | 72  |
| 6 | Música e Ensino  | 36  |
| 6 | Estágio Curricular Supervisionado IV   | 126 |
| 6 | Diversificação e aprofundamento de Estudos: Seminário I – Pesquisas Contemporâneas | 54  |
| 6 | Planejamento e Avaliação na Educação Infantil                                      | 90  |
| 6 | Ciências e Ensino  | 72  |
| 6 | Geografia e Ensino   | 72  |
| 6 | Matemática e Ensino  | 72  |
| 7 | Trabalho de Conclusão de Curso: projeto  | 216 |

|              |  |             |
|--------------|--|-------------|
| 7            | Diversificação e Aprofundamento de Estudos: Seminário II - Aprofundamento Temático | 90          |
| 7            | Estágio Curricular Supervisionado V  | 126         |
| 7            | Planejamento e Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental                   | 90          |
| 8            | Produção e Revisão Textual   | 72          |
| 8            | Trabalho de Conclusão de Curso   | 216         |
| 8            | Diversificação e Aprofundamentos dos Estudos Seminário III – Práticas Pedagógicas  | 72          |
|              | Atividades acadêmicas técnico científicas  | 126         |
| <b>Total</b> |  | <b>3852</b> |

Fonte: UDESC (2010)

Observa-se que somam 51 disciplinas, distribuídas nas oito fases e que cada fase corresponde, em média, a 12,09% da carga horária do curso.

#### 4.2.2.1. A situação-problema

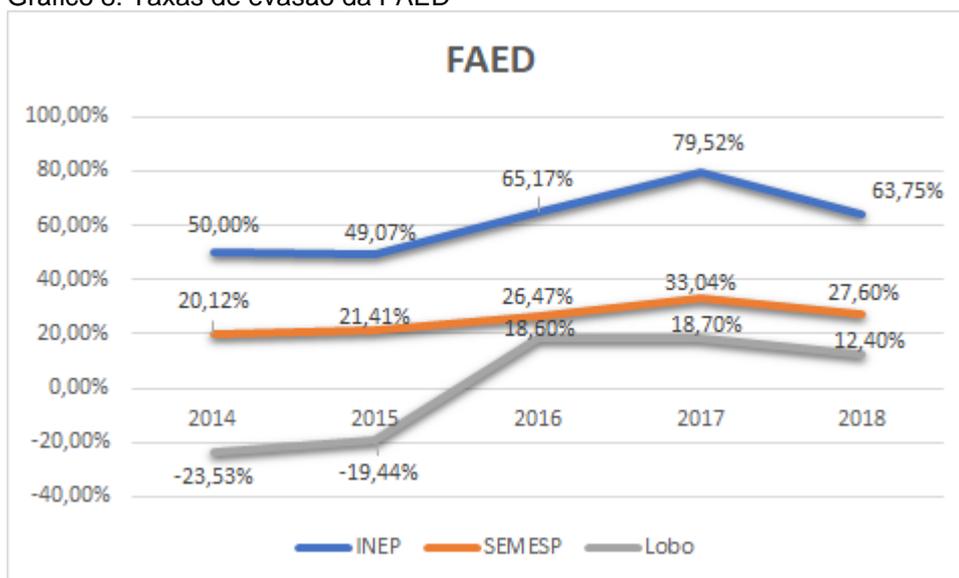
A partir deste tópico serão apresentados dados para compor o cenário geral da evasão no curso de pedagogia da FAED.

##### 4.2.2.1.1. Cálculo das taxas de evasão do curso de Pedagogia

Com base nos dados semestrais da FAED, obteve-se os seguintes dados sobre os dados o curso de pedagogia: semestralmente são feitas em média 244,23 matrículas. O desvinculamento dos alunos ocorrem, em médias semestrais, pelos seguintes motivos: formatura (21,76 alunos), abandono (18,38 alunos), cancelamento (8,53 alunos), afastamento (1 aluno), transferência (0,3 aluno) e jubramento (0,07 aluno). Não havia registro de falecimento, suspensão e desligamento. Observa-se que a média de trancamento por semestre é de 14 alunos, neste caso o aluno não frequenta à universidade, mas tem seu vínculo preservado.

Os resultados dos cálculos das taxas de evasão do curso de pedagogia da FAED apresentam-se no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Taxas de evasão da FAED



Fonte: própria da autora com base nos dados coletados (2019)

A oferta do curso pela FAED é regular - ofertado anualmente e, geralmente, são cerca de 80 vagas anuais. No entanto, observa-se que no período analisado a média foi de 84,71 vagas. Este fator contribuiu para os cálculos das taxas de evasão.

Considerando a TDA do INEP, a taxa de evasão média foi de 61,50%. Verificou-se que o ano de 2017, ano em que a taxa ficou acima da média calculada do período, os desvínculos ocorreram também acima da média, foram: 48 trancamentos (média de 14), 27 cancelamentos (média de 8,53), 1 transferência (média de 0,3), 33 formados (média de 21,76), 37 abandonos (média de 18,38) e 2 afastamentos (média de 1).

No cálculo da taxa da evasão com a fórmula do Instituto Lobo, obteve-se a média de 1,34%. Observou-se que nos anos de 2014 e 2015, por motivo não investigado por esta pesquisa, foram mais de 100 alunos ingressantes. O que contribuiu para que a taxa da evasão nestes anos fosse negativa, ou seja, mais alunos persistiram no curso do que evadiram.

Por fim, o cálculo com base na fórmula do SEMESP observa-se o mesmo comportamento que no CEAD - as taxas se mantiveram positivas e sem grandes variações. A média calculada das taxas foi de 25,73%, as variações abaixo da média foram explicadas no cálculo com a fórmula de Lobo e a variação acima da média foi explicada no cálculo com base no INEP.

A tabela a seguir apresenta as taxas médias calculadas com as três fórmulas:

Tabela 8: Médias das taxas de evasão da FAED

| Fórmula        | Taxa média |
|----------------|------------|
| INEP           | 61,50%     |
| Instituto Lobo | 1,34%      |
| SEMESP         | 25,73%     |

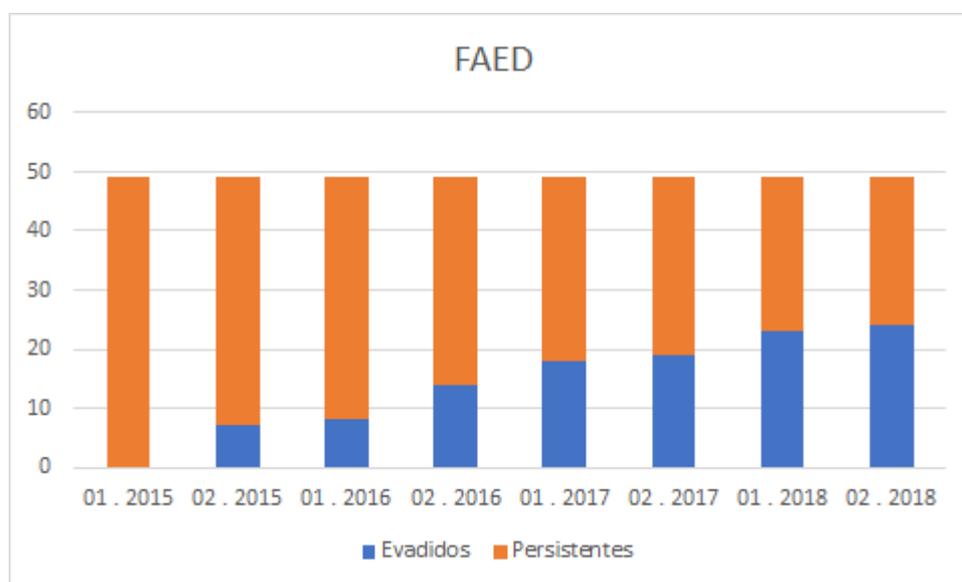
Fonte: Própria da autora (2019)

Assim como ocorreu na tabela de dados apresentados com os dados do CEAD, as taxas na FAED também são discrepantes entre si. Mas o intervalo entre as diferenças são menores.

#### 4.2.2.1.2. Cálculo das taxas de evasão das turmas ingressantes no ano de 2015

Na FAED, o gráfico das matrículas da turma ingressante no ano de 2015 ao longo do período de 2015 a 2019 apresenta o seguinte resultado:

Gráfico 9: matrículas x evadidos de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia da FAED



Fonte: própria da autora conforme os dados da FAED/UDESC (2019)

Assim como no CEAD, a maior taxa de evasão ocorre do 1o para o 2o semestre, mas não segue a tendência decrescente. A tabela a seguir apresenta melhor o comportamento do fenômeno:

Tabela 9: Taxa de evasão de 2015 a 2019 da turma ingressante em 2015 no curso de pedagogia do FAED

| Semestre                | 02 . 2015 | 01 . 2016 | 02 . 2016 | 01 . 2017 | 02 . 2017 | 01 . 2018 | 02 . 2018 | 01 . 2019 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Fase                    | 1a        | 2a        | 3a        | 4a        | 5a        | 6a        | 7a        | 8a        |
| Taxa evasão             | 0,00%     | 14,29%    | 16,33%    | 28,57%    | 36,73%    | 38,78%    | 46,94%    | 48,98%    |
| Progressão por semestre |           | 14,29%    | 2,04%     | 12,24%    | 8,16%     | 2,04%     | 8,16%     | 2,04%     |

Fonte: Própria da autora (2019)

A taxa de evasão total nesta turma foi de 48,98%. Observa-se que a evasão ocorre com maior frequência da 1a para a 2a fase e da 3a para a 4a fase. As percepções dos motivos de evasão mencionado inicialmente pelo Entrevistado P17 (2019):

A desistência se dá no primeiro momento por uma dúvida dos estudantes em relação ao curso superior. Muitos vem para ensino médio acham que a universidade não tem muitas exigências, e tem. A gente procura ter exigências mínimas no curso de graduação.

E complementado pelo Entrevistado E11 (2019) podem justificar parte do fenômeno que ocorre da 1a para a 2a fase:

Tem aquela coisa que as pessoas, por causa da nota de corte ser baixa, as pessoas pensam: ah, vou entrar em pedagogia e vai ser fácil. E não é, a gente tem muito texto para ler, é um curso de humanas aí a galera fica *overwhelmed*, é muito texto, a galera se perde e fala: falô! Tô saindo...

Mas o Entrevistado P15 (2019) compartilha uma percepção “eles têm muita dificuldade em fazer leitura [...]. Já na segunda fase, tem aluno não dando conta de todas as disciplinas”, e destaca o que percebe serem os principais fatores da evasão, “eu penso que é conciliar: tempo, trabalho e família. Isso é uma coisa que eu vejo. Às vezes o desinteresse pela proposta do curso...”. O Entrevistado E10 (2019) cita outros motivos que também podem explicar parte do fenômeno neste início de curso:

Sai assim... conheço o colegas que tiveram bebê, ou agora está com muitos filhos e não teve condição, ou não tem mais condição de fazer o curso superior porque não tem como pagar um texto... veja, semana passada paguei R\$ 22 de xerox para esta semana. Como eu vou sobreviver a isso com bolsa de R\$ 400 que a universidade permite.

O Entrevistado P17 (2019) comenta sobre a gravidez das alunas:

[...] não existe nenhum dado que relacione a evasão. Até porque as alunas que estão grávidas têm um recurso das atividades domiciliares. Não é motivo para elas deixarem, a não ser que tenha alguma gravidez de risco e que daí normalmente as meninas trancam um semestre. Mas elas retornam. Inclusive é muito comum ver nas aulas seguintes, as alunas com os bebês na sala.

O Entrevistado E10 (2019) contribui ainda com outra percepção que pode explicar parte do fenômeno que ocorre também entre a 3a e a 4a fase do curso:

A evasão mesmo, o *boom*, é a partir da terceira, na terceira. A primeira segunda e terceira, e acredito que a quarta já é mais ou menos, é muito

teórica, é muito massante: história da educação, sociologia de não sei o quê, filosofia de não sei das quantas... é interessante, é. É importante, é. Mas você não consegue lidar com público que está lidando, nem com o contexto em que está vivendo, e na terceira fase ninguém aguenta mais e aí sai. A quarta fase o *deadline*. Aí começa ouvir as práticas, aí começa a vir o conteúdo: alfabetização, matemática ensino, geografia ensino, porque a pedagogia é um curso muito amplo e abrange muitas áreas. E aí começa a chegar nas práticas e é muito gostoso, e aí você vai se envolvendo com a vivência no contexto escolar, aí você se encanta e não sai.

muitos trabalhadores, que já tem uma outra noção sobre a importância de um curso superior, e também da tentativa de conciliar trabalho. Mas para aqueles que não tem muita necessidade, às vezes a desistência do curso parece ser uma coisa tranquila.

Porém, observa-se que a taxa de evasão também é expressiva da 4a para a 5a e da 6a para 7a fase. Uma percepção de um motivo da evasão comentado pelo Entrevistado E12 (2019), pode contribuir para entender parte deste fenômeno nestas fases:

Os professores que não são pedagogos na formação principal, eles deixam a desejar.

Quem não é pedagogo, é filósofo... formado em antropologia, em sociologia e história. E história mesmo, são os piores professores. [...]

[sobre o desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes] Os que são pedagogos, sim. Quando tu passa da 6a, eles são maioria. Antes disso...

No entanto o Entrevistado P16 (2019) contribui com sua percepção sobre os motivos da evasão, que reforça alguns comentários anteriores, mas complementa com o que pode também explicar parte do fenômeno ao longo de todo o curso:

Na pedagogia, tu vê um aluno que é mais de baixa renda. Então muitas vezes o problema é de trabalho, financeiro, às vezes de família... de não ter com quem deixar o filho, esse tipo de ordem prática. Ou trabalho, que a pessoa trabalha lá em Biguaçu... tenho impressão de que isso acaba fazendo muitos desistirem, a distância.

O Entrevistado P17 (2019) relaciona os alunos com perfil trabalhador e/ou de segunda graduação com a decisão de evasão:

Muitos trabalhadores, já tem uma outra noção sobre a importância de um curso superior, e também da tentativa de conciliar trabalho. Mas para aqueles que não tem muita necessidade, às vezes a desistência do curso parece ser uma coisa tranquila.

Observa-se que a decisão de evadir pode ter variados motivos em um contexto complexo.

Para esta parte do estudo, a turma cuja as matrículas foram acompanhadas tinha a previsão de conclusão do curso no 2o semestre de 2018. Portanto, até o 2o semestre de 2018, esta turma apresentou a taxa de evasão acumulada de 48,98% e

taxa de completção de 22,44%. Até o 1o semestre de 2019, a taxa de retenção é de 24,48%, sendo que mais 4,1% evadiram do curso neste mesmo semestre.

#### 4.2.2.1.3. Contribuição de professores

Para o desenvolvimento desta parte da pesquisa, todos os professores do curso de pedagogia foram convidados a contribuir. A população total é de 25 professores efetivos e 11 professores substitutos (UDESC, 2019b), no entanto a amostra que contribuiu para a pesquisa corresponde à 12% dos professores efetivos. Esta amostra tem tempo médio de atuação na educação de 29,6 anos, sendo 26,33 anos na docência, dos quais 5 anos dedicados em algum momento à EaD, e 21,33 anos na UDESC. Esta amostra divergiu em 16 ações das 37 perguntadas (43,24%), correspondendo à divergência maior que a do CEAD, em 35,13% do total. No entanto, há que se registrar que a amostra desta população da FAED foi significativamente menor à do CEAD.

As entrevistas foram realizadas no espaço da FAED, no período de 20/05/19 a 07/06/2019.

No grupo de afirmações sobre o suporte administrativo, observa-se que os professores divergiram em quatro de sete ações. Sobre o contato antes da matrícula, o Entrevistado P16 (2019) demonstra não saber, mas tende a acreditar que não “eu acho que são só as informações do *site*, mas não sei”. O Entrevistado P17 (2019) destaca que:

Eles recebem uma correspondência da secretaria de ensino, inclusive com o manualzinho de candidato, explicando algumas coisas básicas da universidade. E no ato da matrícula também.

Quanto às ações tomadas quando o aluno apresenta fatores da evasão, o Entrevistado P16 (2019) informa:

Em geral, eu acho que não. Isso é mais da coordenação. Das minhas práticas, nada sistemático. É muito informal e espontâneo. Institucionalmente eu acho que não tem nada não.

E o Entrevistado P17 (2019) complementa:

Sim, a gente procura chamar os alunos. A gente tem se preocupado muito com a permanência estudantil nesses últimos tempos, na qualidade da nossa vida para além do conhecimento científico, de uma formação profissional.

Com relação à existência de um plano de ação para lidar com atritos, o Entrevistado P15 (2019) afirma “não tem plano de ação, mas a coordenadora de curso

faz isso.... depois que a situação acontece”. Mas o Entrevistado P17 (2019) reforça e complementa:

Existe, que essa política de humanização que a gente tem no centro. É uma questão mesmo de política, de tu achar que isso é importante.

Sobre a existência de um plano de retenção, o Entrevistado P16 (2019) informa:

Tem algumas ações, mas ela não tá por exemplo numa política de permanência do estudante. Como um plano institucional eu não vejo.

E o Entrevistado P17 (2019) complementa com uma outra perspectiva:

A gente faz um esforço enorme para manter essas vagas dessas pessoas, às vezes ouvindo as histórias, a gente ouve umas histórias de vida bem difícil. A gente tenta dar alternativas para que esses alunos não percam as vagas aqui.

No grupo de Suporte ao estudante, os professores divergiram apenas na percepção de ação de “Proporcionar acesso *online* antecipado à biblioteca, registros de alunos...”. O Entrevistado P17 (2019) informou que “os estudantes quando eles vêm na primeira fase eles já são apresentados a biblioteca e os sistemas de coleta de dados que eles têm lá”. No entanto o Entrevistado P15 (2019) explica que “uma coisa que eu vejo: uma coisa é você sinalizar e outra coisa é um aluno saber mexer. Eu vejo eles se ajudando em classe”.

Com relação ao grupo de Experiência acadêmica do estudante, a afirmação sobre proporcionar *feedbacks* rápidos, o Entrevistado P16 (2019) informa “eu me preocupo em dar um bom *feedback*, mas ele não é rápido não”. Já o Entrevistado P17 (2019) complementa e justifica:

Depende do tipo de avaliação, que vai dizer e provar em sala de aula até participar em eventos. Tem os prazos dentro das normativas da universidade, até 10 dias depois tem que dar a devolutiva, as notas. A gente tem problemas com isso... tem colegas que o problema é momentâneo, que não é comum, e tem aqueles que é de sempre.

Sobre ter foco em gerar integração no 1o termo, o Entrevistado P15 (2019) comenta “eu não sei se isso é foco de todos, eu tenho na minha mente de que eles estão chegando”. Já o Entrevistado P16 (2019) responde “sim, tem. Aquelas ações com a calourada, a coordenação vai...”.

No grupo de preparo das faculdades dos docentes e de entrega instrucional os professores convergiram em todas as ações. Assim como no grupo Entrega Instrucional.

Nas afirmações do grupo de Preparo tecnológico, constata-se que os professores divergiram em duas ações. Quanto a proporcionar oportunidades para os

estudantes desenvolver conhecimentos e habilidades tecnológicas, o Entrevistado P15 (2019) afirma “não, deixa bem a desejar”, mas o Entrevistado P16 (2019) explica:

Um pouco, mas limitadamente. Tem um laboratório, ele é pequeno, não comporta muitos alunos.... uns 20 e poucos computadores.

Sobre prestar suporte técnico em apenas um canal de contato, o Entrevistado P15 (2019) justifica:

Depende muito do caso, do que você está querendo. Não tem um canal fixo, tu tem vários canais vinhos onde as pessoas vão te encaminhar.

E o Entrevistado P17 (2019) faz sua contribuição “é extremamente eficiente esse sistema do suporte na FAED”.

Quanto à divergência dos professores no grupo de integração social, observa-se que as mesmas ocorreram na percepção das ações sobre o foco na integração no começo do curso. Conforme o Entrevistado P15 (2019) informa:

Foca ao longo do curso. Porque olha só: a semana acadêmica, dos cursos, a semana da FAED, a semana de cada curso... ele tem uma integração. E geralmente têm os professores, alunos e direção nessas semanas.

E o Entrevistado P17 (2019) ressalta:

Essa é uma estratégia pensada, não é casual não. A gente quando se reúne para pensar no que vai fazer no começo de uma turma, a gente pensa sempre numa coisa de acolhida, de estabelecimento de laços e de desenvolvimento com de uma identidade com curso de pedagogia. Por isso a gente tá fazendo a sua aula magna com todas as fases, para a gente ter os que tem um pouquinho da pedagogia que já viveu, contaminar os alunos da primeira.

Quanto à facilitar a integração e manutenção dos alunos em classe, o Entrevistado P16 (2019) expõe “não sei se tem essa é feito, com esse objetivo não sei”. E o Entrevistado P15 (2019) explica:

Eu acho isso complicado na medida em que pipoca gente de tudo quanto é fase em cada semestre. Tem grupos que conseguem, mas a maioria não.

No grupo de comunicação os professores divergiram em todas as ações, salvo na “Requer habilidades de escrita dos alunos”. O Entrevistado P16 (2019) comenta “eu costumo requerer”, já o Entrevistado P17 (2019) informa “a comunicação é muito digital, e-mail, e verbal, não escrita”.

No grupo de Expectativas, que contém apenas uma ação - Garante razoavelmente as expectativas dos alunos quanto ao curso, os professores divergiram. O Entrevistado P16 (2019) compartilha e explica:

Acho que se tenta, se esforça para isso. Acho que tem muita gente que sai satisfeito também. Claro, alguns se frustram. Eu acho que é instituição é muito lenta, tanto porque você tem um currículo fixo e tu tem professores com

as suas cabeças já feitas, suas convicções... e isso nem sempre anda passo a passo com expectativa do estudante. É uma estrutura lenta e burocrática, com legislação e tudo. Ela não tem mecanismos para corrigir os seus rumos, até porque as suas expectativas são diferenciadas, mas eu acredito que tem uma parcela que sai satisfeito com o curso.

Já o Entrevistado P17 (2019) discorda:

Eu acho que até mais do que isso. É muito comum a surpresa que as pessoas têm em relação ao espaço físico, beleza do prédio, a diferença que ela é sob o ponto de vista da arquitetura, paisagismo, do visual ali de fora... o bambuzal e os banquinhos coloridos... do sentimento afetivo que tem aqui das pessoas, de valorizar as condutas, da gente se importar com os outros, de achar que as pessoas se importam mesmo. Da qualidade do curso, com estrutura que a gente tenta dar e que a UDESC dá.

Com relação ao grupo de Fatores dos estudantes, na afirmação sobre garantir que o aluno entenda o requisito dos prazos, de acordo com o Entrevistado P16 (2019) informa “sim, até porque a instituição trabalha com prazos”. Mas o Entrevistado P17 (2019) complementa “muitas vezes eles vão saber do prazo quando eles já perderam o prazo”.

Quanto a garantir que os alunos saibam trabalhar em equipes, o Entrevistado P15 (2019) informa “garantir é muito difícil, mas busca”, mas o Entrevistado P16 (2019) complementa:

Acho que os trabalhos são muito individuais ainda.... é que eu não pego as últimas fases, mas eles trabalham com equipes no estágio... A gente não tem uma cultura de trabalho coletivo, inclusive entre os professores.

Sobre a avaliação da maturidade, ritmo com o ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos o Entrevistado P17 (2019) comenta “não é que a gente avalia, a gente comenta”. E o Entrevistado P16 (2019) explica:

Eu diria que não. Ela é uma avaliação muito mais como instituição de ensino e não como educação, no sentido amplo que contemplaria todos estes aspectos. Eu acho que falta uma discussão sistemática de uma avaliação mais global dos alunos, tem mecanismos, mas não é uma coisa que esteja amadurecida.

Observa-se que, em sua maioria, os professores entrevistados percebem 62,16% das afirmações presentes na FAED. Não houve acordo em 8,10% das respostas, os comentários destas afirmações foram apresentadas dentre os resultados divergentes. No total, foram 7 respostas “não sei”, representando 5,98% das respostas. Os comentários sugerem que, na realidade, na maior parte das divergências às afirmações, as percepções convergem e se complementam.

#### 4.2.2.1.4. Alunos

O desenvolvimento desta etapa da pesquisa contou com a participação voluntária dos alunos do curso de pedagogia da FAED em entrevistas semi-estruturadas. O mesmo roteiro de entrevista usado com os professores do CEAD e da FAED, foi usado com os alunos da FAED. As entrevistas aconteceram na estrutura *multicampi* de Florianópolis, de 08 a 14/05/19. Ressalta-se que, apesar do curto período de entrevistas, todos os alunos que se dispuseram e mantiveram diálogo para agendamento de entrevistas, foram entrevistados. As contribuições dos alunos estão identificadas como “Entrevistado Ex”.

Contou-se com a participação de apenas cinco alunos, que cursavam diferentes fases - da 2a a 8a fase, mas 60% se declarou “afásico” - quando não está cursando todas as disciplinas de uma fase. Esta amostra de alunos tem em média 25,6 anos, 80% são mulheres, 80% teve seu ingresso no curso pelo vestibular e a mesma porcentagem cursa sua 1a graduação.

Na percepção desta amostra, o perfil do aluno do curso é predominantemente: mulheres (ENTREVISTADO E10; ENTREVISTADO E12; ENTREVISTADO E13, 2019), na faixa dos 20 anos (ENTREVISTADO E11; ENTREVISTADO E12, 2019). Na percepção do Entrevistado E11 (2019) muitos na sua 2a graduação e na percepção do Entrevistado E12 (2019) a maioria na 1a graduação. Na percepção do Entrevistado E15 (2019):

A maioria trabalha, essa é a realidade. E aqueles que não estão trabalhando tem bolsa na universidade, também estão nos laboratórios [...] você vê alunos que vieram de vários cursos, e agora está na pedagogia.

O Entrevistado P16 (2019) contribui com mais alguns traços do perfil deste estudante:

tem se tornado um perfil mais juvenil... de uma década para cá. Acho que porque um tempo tinha aquela preocupação, exigência legal, de que um professor teria que ter formação superior. E eu acho que isso já se deu um pouco conta, talvez a EaD tenha incorporado boa parte dessa “clientela”. E ele também se popularizou, acho que pelas políticas de ações afirmativas, tu tá pegando um público um pouco mais amplo do que antes que era uma classe média. Eu acho que hoje ela se difundiu mais, está menos elitizada.

Quanto aos resultados da entrevistas, os entrevistados convergiram em apenas 18,91% das afirmações. Frequentemente as respostas às afirmações eram apenas

“sim”, “não” ou “não sei”, sem maiores comentários. O quadro a seguir apresenta as afirmações em que os respondentes convergiram positivamente:

Quadro 15: Convergências de respostas positivas dos alunos da FAED

| Afirmação  | Comentários destacados  |
|--|---|
| Acolhimento - recepção, apresentação da faculdade e do administrativo, apresentação de quem presta suporte técnico, promove atividades de interação, apresentação das avaliações | <p>Teve pelas minhas veteranas, mas eu observei que elas eram uma turma muito especial. É um caso pontual (ENTREVISTADO E12, 2019)..</p> <p>Foi um trote que não foi o trote. Foi atividade de acolhimento mesmo, de conhecer o pessoal que era da outra fase, conhecer algum dos professores, conhecer um pouco da universidade em si, do centro da FAED, mas não os setores (ENTREVISTADO E13, 2019).</p> <p>É, em dois momentos, tanto pelos professores, aí a gente tem uma recepção no Tito Sena [auditório do centro] com os professores, uma apresentação simbólica da universidade, dos recursos, permanência; e depois com os próprios alunos que aquela coisa mais cultural (ENTREVISTADO E14, 2019).</p> |
| Preparo das competências com cursos, <i>workshops</i> e outras assistências com pedagogia  | <p>Eles têm direito a sair para formação, eles conversam entre si, tem as reuniões sem fim... (ENTREVISTADO E10, 2019).</p> <p>Eu estou um tempo na FAED, bastante tempo, porque eu eu fui e voltei, e parei um tempo. Então, são duas gerações diferentes. Essa geração que tá entrando agora, me parece que a coordenação e a direção têm um vínculo melhor e eles contam com mais ajuda. Mas antes eu acho que não. (ENTREVISTADO E13, 2019).</p>  |
| Requer habilidades de escrita dos alunos   | Requer e muito, e eu ainda acho que devia ser mais (ENTREVISTADO E10, 2019).  |
| Garante que o aluno entenda o requisito dos prazos   | Sem comentários a serem destacados.   |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se que as afirmações em que os respondentes percebem como presente na FAED são de grupos diferentes. Destacam-se as diferenças dos comentários referentes à ação de acolhimento. Apesar de convergirem quanto à prática das ações de acolhimento, os comentários sugerem que as experiências foram vivenciadas ou praticadas de formas diferentes, já que todos são de diferentes semestres de ingresso.

O quadro a seguir apresenta as afirmações nas quais os respondentes convergiram em negar suas práticas:

Quadro 16: Convergências de respostas negativas dos alunos da FAED

| Afirmação  | Comentários destacados  |
|--|---|
| <p>Proporciona oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas</p> | <p>Nenhuma, nem mesmo disciplina que é para isso. A gente pensa o sujeito em frente a essa realidade tecnológica, o desenvolvimento da tecnologia, para uso não.</p> <p>Deveria ter aprendido as noções de tecnologias, as TICs, recursos... aí para não dizer que não, a professora fazia a gente pesquisar esses recursos, em relação a quem é esse sujeito frente a essas tecnologias, especialmente alguns autores da França já que ela tem a base de formação dela lá. E ela pediu para a gente fazer os trabalhos em algumas plataformas diferentes, mas isso para mim não é se apropriar da ferramenta tecnológica (ENTREVISTADO E10, 2019).</p> <p>Teoricamente era para ser, porque a gente tem uma disciplina de mídia e educação para isso, mas não é. A gente fica falando sobre qual a definição de uma mídia, e teorias da comunicação... e agora a gente tem uma atividade de propor uma atividade para as crianças usando alguma mídia. Só que assim, a nossa professora... não tenho nada contra ela e acho é um amor de pessoa... mas assim, ela não entende nada de mídia, de internet, de nada, e eu não sei para que serve essa matéria. Parece que o curso está defasado em algumas coisas, uma coisa que eu noto, no curso de pedagogia em geral.... Tá bem defasado. É que, tipo, parece que o professor não sabe o que que o aluno está fazendo exatamente ali. O professor tá tentando usar aquela tecnologia, só que ele não entende aquela tecnologia. Como ele vai formar uma pessoa para saber, se ele não sabe? (ENTREVISTADO E11, 2019).</p> <p>Cada professor faz de um jeito, e antigamente se usava a menos do Moodle, quando eu entrei. Aí tem uns que manda por e-mail, conversa sempre com professor por e-mail. Outro, não tem aquele Google sala de aula? Aí tá, você vai ter que descobrir o Google sala de aula. Aí o outro é no Moodle, o Moodle também tem esse negócio de <i>chat</i> e de conversar, mas aí como são tantos, de repente se fosse ali, a gente ficava acostumado de que ali era o nosso meio de comunicação. Cada um é de um jeito, aí não tem essa intimidade com nenhum sistema... (ENTREVISTADO E13, 2019).</p> <p>Somos expostos a algumas tecnologias usadas para educação, mas nem recria uma possibilidade ou se estivesse em sala de aula. É apresentado algum instrumento quando a gente está em laboratório mas, por exemplo, em uma aula foram a mestranda e a doutoranda falando como elas utilizaram essa tecnologia na pesquisa delas. E eu acho que isso não é oportunizar o recurso. [...]</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>O Moodle é sempre uma questão para nós. É uma questão porque muita gente trabalha, aí manusear um instrumento virtual, que nem todo mundo tem aproximações... porque rede social é uma coisa e o Moodle é um instrumento técnico. Então às vezes a gente até repele, porque a gente não quer, a gente quer rede social. [...]</p> <p>Ah, atividade no Moodle: o prazo é sempre uma questão, eu não sei onde anexar é uma questão, ah é um comentário, ah é um fórum, isso demanda muito tempo em sala de aula (ENTREVISTADO E14, 2019).</p>   |
| Facilita a comunicação via <i>chat</i>                                 | Sem comentários a serem destacados.  |
| Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças | <p>Meu filho nasceu em agosto, eu sair um pouco antes porque já estava no final da gravidez, e teria que voltar no início de dezembro para as últimas atividades, mas ele era muito pequeno não tinha como sair. E não foi flexibilizado. Mesmo depois que eu reprovei duas vezes na mesma disciplina, não foi ninguém conversar. Não foi questionado o motivo (ENTREVISTADO E13, 2019).</p> <p>Não. Semestre passado um professor falou para uma aluna que é mãe, que mora na Tapera, que trabalha no aeroporto, que pediu para ele flexibilizar textos e prazos - porque eram tipo 9 textos que precisavam fazer uma resenha. A primeira resposta dele foi que ele teve que reescrever a tese dele 9 vezes, e a segunda coisa que ele falou foi “chora mais que tá pouco”. Levamos para coordenação isso.</p> <p>Esse próprio desgaste de fazer algum movimento, para alguém que já trabalha, pensando neste recorte que tem mãe, que tem pessoas que moram em Biguaçu, na Tapera... (ENTREVISTADO E14, 2019).</p> |

Fonte: Própria da autora (2019)

Assim como no quadro anterior, as afirmações deste quadro também pertencem a grupos diferentes. Ressalta-se que o *chat* se trata de um recurso mais utilizado na modalidade a distância do que na modalidade presencial.

Sobre proporcionar oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas, esta ação teve duas interpretações e ambas foram respondidas. Todos os respondentes entenderam que esta ação estava voltada para as tecnologias educacionais, quando na verdade tinha o objetivo de questionar sobre a fluência digital do aluno. Observa-se nos comentários dos Entrevistados E10 e E11, e parte do comentário do Entrevistado E14, uma certa frustração em não ter a oportunidade de conhecer e explorar mais as tecnologias educacionais no curso, mesmo tendo duas disciplinas sobre tecnologia na matriz curricular. Já no comentário do Entrevistado E13 e parte do comentário feito pelo

Entrevistado E14, sugerem que os alunos não são tão familiares ao lidar com as tecnologias.

Na afirmação “Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças”, os comentários foram apresentados em forma de para exemplos. O Entrevistado E13 citou sua própria experiência, quando não deu conta de conciliar família e estudos, e a instituição nunca demonstrou interesse, seja em contatá-la, seja em apoiá-la. Já o Entrevistado E14 também compartilhou uma experiência pessoal, no entanto o drama era vivido por outra pessoa. Quando este entrevistado não estava conseguindo conciliar tempo de deslocamento, trabalho, família e estudos, e, ao ser procurado, o professor desdenhou. Ambos os comentários demonstram a despreocupação com esta prática, evidenciada em uma percepção individual.

Apresentadas as afirmações onde os Entrevistados convergiram nas suas percepções, parte-se para a apresentação de todas as afirmações em que houve divergência nas respostas, organizadas por grupos.

Com relação as afirmações do grupo de Suporte Administrativo, 60% das respostas negaram o contato antecipado. Conforme o Entrevistado E13 “não, a gente tinha que acompanhar pelo site”.

20% dos respondentes não identificam as ações de comunicar aos alunos sobre qualquer alteração no programa. De acordo com o Entrevistado E11 (2019):

Mais ou menos, né? porque eles mudaram toda a grade do curso e a gente ficou sabendo no dia que eles iam mudar. Porque eles mudaram toda a grade do curso e a gente ficou sabendo no dia que eles iam mudar. Tipo, a gente ficou sabendo um dia antes numa reunião a gente ficou sabendo um dia antes numa reunião, e a gente disse que não queria que mudasse o currículo e eles: legal, vamos mudar.  
Não comunicaram, a gente ficou sabendo porque vazou a informação.

No entanto o Entrevistado E14 (2019) discorda afirmando que:

Neste semestre somos. Há poucas semanas mudaram a grade curricular, as reuniões foram abertas, a gente foi avisado... Nestes últimos semestres, a gente tá com uma gestão bem comprometida. Então assim, todos os calendários ela coloca na turma, ela grifa, ela manda e-mail...

Mas o comentário do Entrevistado E12 (2019) pode explicar esta divergência entre os entrevistados anteriores:

O que aconteceram algumas mudanças significativas, que elas façam informadas, sabe? Tipo, mudamos o currículo e pronto, deu. Aí a gente fica lá batendo na porta pedindo para fazer audiência, fazer uma aula pública e explicar por que mudou. E até agora nada.

40% dos entrevistados não percebem a prática das ações quando um aluno apresenta fatores da evasão. O Entrevistado E10 (2019) compartilha a sua experiência:

Só o professor. A professora me mandou um e-mail no dia anterior, e quando eu apareci em sala ela me avisou que eu já estava reprovado por faltas. [...] Assim, ela não entrou em contato antes, ela me avisou quando eu já estava reprovado. Mas eu já tinha ciência.

O Entrevistado E11 (2019) corrobora e complementa com as práticas que percebe:

Eu só vejo os professores conversando com os alunos que eles conhecem, porque tem uns que nunca apareceram e eles nem sabem quem é. Aí, tipo, como eles têm uma relação mais pessoal, com a minha turma pelo menos eu vejo isso, eles conseguem falar com os alunos individualmente.

Observa-se que esta prática é bastante relacionada à atuação dos professores e não parece ser uma prática institucionalizada.

Destaca-se que na afirmação sobre o acompanhamento das rematrículas nas 2as e 3as fases, 20% dos respondentes afirmaram que não são praticadas, mas 80% afirmaram não ter conhecimento sobre esta ação. O Entrevistado E10 (2019) ratificar:

Eu não sei dizer. Mas alguns colegas dizem: cuidado porque se você perder a matrícula você tem que trancar o curso. Então, pressuponho que eles não chegam a entrar em contato para que não se perca a data.

60% dos respondentes negam a existência de um plano de ação para lidar com atritos. Conforme o comentário do Entrevistado E12 (2019): “não, não é feito nada. Existe um movimento dos alunos diante das situações de atrito, a universidade só responde”. O Entrevistado E13 (2019) relaciona a gestão de atritos à atuação do professor, “acho que não, acho que depende mais do professor esse do que da universidade”. Da mesma forma que o Entrevistado E10 (2019), complementa:

Olha, quando os alunos começam a faltar muito, ou não corresponde às expectativas dos professores, os professores intervêm, eles conversam com a turma.

Quanto à existência de um plano de retenção, 60% dos entrevistados acredita que o mesmo não exista. Conforme a percepção do Entrevistado E12 (2019) a prática de retenção existente é a manutenção das bolsas:

Existe uma preocupação bem grande com o fator financeiro, principalmente agora, para manter as bolsas auxílio - aquelas de R\$ 400. Isso eu vejo.

No entanto o Entrevistado E14 (2019) expõe o que entende que são as práticas de retenção:

Eu acho que sim, tem a semana da pedagogia que é construído junto com os alunos, tem a semana da FAED que os professores também liberam para que a gente participe, incentivam que participe... tem um colóquio Paulo Freire, a semana da pedagogia... tudo aqui na FAED, mas os professores também divulgam os eventos de fora, alguns liberam e tudo isso.

Quanto às afirmações do grupo de Suporte ao estudante, 80% dos entrevistados afirmaram que a assistência financeira não é disponibilizada. Conforme o Entrevistado E10 (2019):

Ninguém avisa ninguém. A gente sabe ultra terceirizado, algum colega do colega que comenta por alto, ou quando a gente recebe algum e-mail institucional... quando não, é muito velado, alguém de um algum grupo de pesquisa que fala: fulano, a professora Fulana tem bolsa de pesquisa. Vai lá e tenta.

Já para o Entrevistado E12 (2019) “quem procura, acha” e para o Entrevistado E14 (2019), “as bolsas são divulgadas por e-mail, no mural também, os editais estão sempre em lugares expostos”.

Sobre acesso antecipado aos serviços virtuais, 20% afirmaram que não há esta prática. Conforme Entrevistado E13 (2019), “daí tu tem que tirar para descobrir como funciona, né?”. No entanto, o Entrevistado E11 (2019) teve uma percepção diferente: “sim, sim. Quando a gente começou nos levaram até a biblioteca e tudo, ensinaram tudo bonitinho”.

Quanto a proporcionar informações antecipadas sobre os serviços de apoio, o Entrevistado E10 (2019) ressaltou: “a instituição, os e-mails e a gente fica sabendo do que tá acontecendo no panorama geral, não tanto na realidade do curso”. Mas o Entrevistado E11 (2019) comenta: “[...] sim, na primeira semana eles falaram isso aqui é aqui... fizeram uma turnê”.

Sobre as afirmações do grupo de Experiência acadêmica do estudante, 60% dos respondentes afirmaram que os *feedbacks* não são rápidos. De acordo com o Entrevistado E10 (2019):

Às vezes demora, na maioria das vezes é rápido. Digamos que 60% dos professores dão retorno na aula seguinte, 40% não. Os professores internacionais (que se ausentam para viajar) é nunca - a gente entregou um trabalho no início do semestre e recebeu o retorno no fim do semestre. Como você quer que a gente desenvolva um trabalho se a gente nem tem retorno?

E o Entrevistado E12 (2019) reforça, complementando:

Depende do professor, tem professores que são excelentes. Mas, tipo, o que são pedagogos mesmo, que estão ensinando pedagogos. Mas sem professores que tem que fingir que vai pegar o estatuto do aluno e dizer: olha, tu tem 10 dias para me dar p\*\*\*\* dessa nota. E aí a gente tem que ficar o semestre inteiro fazendo ameaça.

Sobre o foco em gerar integração na 1a fase do curso, 40% não identificam esta prática. Conforme o Entrevistado E14 (2019) “tem essa semana do acolhimento e só”. Já o Entrevistado E13 (2019) relata uma experiência diferente:

Eu acho que sim. Os professores mesmo tentam deixar a turma unida, eu lembro que tinha bastante trabalho em grupo mesmo, da turma inteira, aquelas dinâmicas para se conhecer melhor. Isso tinha bastante na primeira.

Observa-se que o Entrevistado E13 mencionou em comentário anterior - a propósito das convergências positivas dos alunos da FAED, sobre a diferença na gestão de quando ingressou na universidade e atualmente.

Com relação ao grupo de afirmações de Preparo de faculdades dos docentes, sobre o preparo do docente com cursos, *workshops* e outras assistências com pedagogia: 60% dos respondentes afirmaram identificar esta prática e 40% disseram não saber. Os comentários sobre esta afirmação foram compartilhados anteriormente nos destaques.

40% dos respondentes também afirmaram não identificar práticas de ações que visam o desenvolvimento do docente em suas práticas didático-pedagógicas. Para o Entrevistado E10 (2019):

Eu acredito que depois que eles passam no concurso, eu acho que a instituição não se preocupa mais com isso... quando você passa no concurso, você tá sendo selecionado por determinadas habilidades que naquele momento, para aquela avaliação você tem. Mas isso não implica em dizer que você é um profissional que tem o conhecimento didático. E a universidade não pensa assim: eu acho que esse professor não tem, então vamos pensar num curso de capacitação para questão didática? Então é aquilo que o professor tem, se ele já traz consigo beleza, se não traz...

O Entrevistado E14 (2019) discorda e complementa, relatando:

Sim. Muitas palestras no sentido de, neste período político, manter uma universidade de qualidade, como criar resistências... a FAED é bem preocupada com isso. No início do semestre, tem uma palestra geral que é divulgada, antes das aulas começarem, por e-mail mesmo, é com ênfase em usar o Moodle, como usar o Moodle. Ou então vem um profissional de fora para falar sobre ensino superior no Brasil... No semestre retrasado eles receberam uma professora de fora que ensinava como criar um método, que não me recordo... pelo menos uns três professores pediram exatamente aquela mesma estrutura: fazer uma resenha crítica, achar no texto qual era o ponto positivo e a sua opinião real sobre o texto. Isso seria para fomentar o senso crítico do aluno dentro de uma padronização.

Quanto às oportunidades para que os docentes desenvolvam suas aulas e o *design* de suas instruções, 20% dos respondentes não identificam esta prática. O Entrevistado E14 (2019), explica:

Hoje a maioria dos nossos professores são ACTs. Então eu não sei se ele tem essa autonomia de trabalhar no que de fato eles são profissionais especializados. Eu imagino que a oferta para um ACT é o que tem. Acho que só quem é efetivo tem esse privilégio.

Quanto às afirmações do grupo de Entrega Instrucional, na afirmação sobre o uso de ferramentas síncronas: 60% dos respondentes não identificam esta prática. Mas 40% não identificam práticas de treinamento para uso destas ferramentas. Para responder a estas perguntas, a princípio, todos os respondentes relacionaram ferramentas síncronas com o Moodle. Quando foi explicado o que são as ferramentas síncronas, a resposta foi direta e sem comentários. Por este motivo, não há comentários a serem destacados nestas duas afirmações.

60% dos respondentes não percebem o uso de variados métodos de apresentação nas aulas. Destaca-se o comentário do Entrevistado E13 (2019) que explica:

Agora nós temos algumas disciplinas que a carga horária é a distância - porque reduziu a carga horária, algumas disciplinas tem dois créditos presencial e um a distância, alguma coisa assim. Aí aquela aula não Moodle, aí normalmente é um trabalho, ou algum texto com alguma questão, alguma coisa assim. Daí só daquele jeito, texto e atividade. Presencial, às vezes tem atividades diferentes, às vezes é *Powerpoint*, depende.

No grupo de afirmações sobre o Preparo tecnológico, todos os respondentes afirmaram que os estudantes não têm oportunidades para desenvolverem seus conhecimentos e habilidades tecnológicas. Os comentários foram compartilhados anteriormente nos destaques.

60% dos entrevistados não percebem um bom treinamento técnico e suporte para os estudantes e faculdade, principalmente no que se refere a treinamento, conforme o Entrevistado E13 (2019) menciona: “bom suporte técnico se tu for procurar eles sim, agora treinamento não tem”. Mas o Entrevistado E14 (2019) discorda: “não, nem aqui no laboratório [a entrevista aconteceu em um laboratório da FAED]. É difícil manter contato com eles”.

Quanto ao canal de contato com o suporte técnico, 40% acreditam que o mesmo se dá com variados canais, de acordo com o Entrevistado E10 (2019): “telefone, nunca mandei e-mail, mas acho que se mandar alguém responde”.

Com relação às afirmações do grupo de Integração social, sobre a ação de promover atividades em grupo para encorajar a interação, 20% dos respondentes não percebem esta prática. Mas o Entrevistado E11 (2019) expõe:

Dá para se dizer que sim, porque aqui na semana da FAED tem bastante oficinas bem legais, aqui na brinquedoteca, ali no Laborei... não necessariamente tá todo mundo envolvido, mas é uma coisa acessível e a gente tá ciente de que tá tendo.

80% dos entrevistados não acreditam que se promovam atividades virtuais e alternativas, conforme o Entrevistado E10 (2019):

Tem o Moodle, mas a gente acaba não usando. Fica só aquela coisa de ir jogando texto dentro do Moodle, como se fosse um depósito de textos, ou armazenzinho onde a gente pode baixar os textos... é isso que a gente faz no Moodle, não tem interação.

Quanto à facilitar a interação e assim facilitar a manutenção dos alunos em sala de aula, 40% dos respondentes não percebem esta prática. No entanto o Entrevistado E10 (2019) tem uma percepção diferente: “Acho que sim. Todas as turmas que eu entro tem um vínculo entre si muito forte”. Já o Entrevistado E11 (2019) relata “eu venho [para as aulas] por causa da aula óbvio, mas também por causa dos meus amigos”.

20% dos entrevistados não identifica o foco na integração no começo do curso. De acordo com o Entrevistado E14 (2019): “tem a semana, tem uns professores que levam aí para passeios... tira uma aula para passear, conhecer o *campus*, levar na biblioteca, então eu acho que sim”.

Sobre o uso de diferentes abordagens para promover o engajamento do aluno, 20% dos respondentes não identificam esta prática. Conforme expõe o Entrevistado E12:

Da perspectiva acadêmica de procurar uma bolsa em um laboratório de pesquisa, sim. Mas mercado de trabalho não.

Mas o Entrevistado E13 (2019) relaciona a ação ao professor: “é que daí depende mais do professor mesmo”.

No grupo das afirmações de Comunicação, todos os respondentes afirmaram que são requeridas habilidades escritas dos alunos, assim como todos negaram que há a facilitação da comunicação via *chat*.

20% dos respondentes discordam sobre a prática de encorajamento para a participação em sala de aula. O Entrevistado E10 (2019) afirma “sim, demais”, mas o Entrevistado E14 (2019) tem uma percepção diferente sobre esta questão:

Eu acho bem difícil, somos obrigados a apresentar trabalho, somos obrigados a fazer seminários, somos obrigados a entregar relatórios. [...] Eu acho bem compulsório e enrijecida.

Sobre incentivar a comunicação entre faculdade e alunos, 40% não identificam esta prática. Quanto a fornecer meios adequados e responsivos para a comunicação, 20% não identificam esta ação. Em ambas as afirmações não há comentários que merecem registros.

Quanto às afirmações do grupo de Expectativas, 60% dos respondentes discordam desta afirmação. Conforme expõe o Entrevistado E11 (2019):

Isso é complicado, porque cada um tem uma expectativa quando entra. [...] Daí eles chegam aqui, tipo, na escolinha eles estão trocando fralda e aqui eles tem que falar sobre a história da educação e sociologia.

E o Entrevistado E12 complementa:

Tu tem ideia de que vai trabalhar com educação, mas não tem ideia de que vai trabalhar com educação infantil até dizer chega. Estamos preparando vocês para rede de Florianópolis. Ninguém fala isso, mas é isso que acontece.

Mas o Entrevistado E14 (2019) discorda:

Eu acho que no geral sim. Eu acho que no geral a qualidade do curso é boa. É reforçado, é revelado que a UDESC tem um índice muito bom. Que o curso é muito referenciado... então eu acho que a galera entra e sai pensando nisso.

No grupo de afirmações dos Fatores dos estudantes, todos os respondentes concordaram que se garante que os alunos entendam os requisitos dos prazos e todos discordaram que o centro tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças. Os comentários dos entrevistados foram destacados anteriormente.

Sobre garantir que se saiba trabalhar em equipes, 20% dos respondentes não identificam esta prática. De acordo com o Entrevistado E10 (2019):

Não, ele simplesmente passam um trabalhozinho para dizer que a gente precisa aprender a trabalhar em equipes. Mas isso para mim não é coordenar e orientar trabalhar em equipe.

E o Entrevistado E12 (2019) corrobora dizendo “garantir, não garante, mas dá uma forçada”.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo, 40% dos entrevistados não percebem esta prática. Não há comentários a serem mencionados.

60% dos respondentes discordaram com a última afirmação, sobre a avaliação da maturidade, ritmo com ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos. Segundo o Entrevistado E13 (2019) esta não é uma prática da instituição, conforme diz: “daí também depende do professor”. Já de acordo com o Entrevistado E14 (2019):

São avaliados. Eu tive uma professora que usava o Moodle que me falou que as minhas respostas no Moodle eram tão concisas que ela não conseguia acreditar que era eu. [...]

A professora comentou: que engraçado! porque a maioria das pessoas é o contrário, a maioria das pessoas tem dificuldade em falar em sala e produz melhor a distância. E eu questiono ela: que produção é essa? que produção é essa sobre a educação em que você escreve e só?

Com os resultados apresentados das entrevistas realizadas com os alunos voluntários da FAED, observa-se que a maior parte dos entrevistados da amostra identificam apenas 37,83% das ações de retenção questionadas, sugerindo que ainda há muito o que se desenvolver, ao menos no que se referem à percepção dos alunos quanto às práticas de retenção na FAED.

Repetidas vezes os alunos relacionaram as práticas de retenção aos professores e não à instituição, sugerindo que os professores não compartilham suas práticas, apesar de ter “reuniões sem fim” (ENTREVISTADO E10, 2019). Ou, se compartilham, resistem em testar e adotar as práticas dos colegas.

A falta de percepção da atuação da instituição como um todo, atribuindo reconhecimento apenas aos professores, dificulta a criação de uma identidade com a mesma. Somado à este fato, o Entrevistado E10 (2019) contribui com outro obstáculo para a criação desta identidade:

O pessoal tem uma coisa com a FAED, um pertencimento. Com a UDESC não, porque tem desavenças políticas que o pessoal leva a sério demais, principalmente com ESAG. Tem que levar a sério porque envolve a vida de todo mundo, a gente está no coletivo, mas chegaram a brigar e ter essas desavenças e chegar a não conversar...

E o Entrevistado E12 (2019) complementa com a sua percepção de identidade existente entre Centros de ensino:

Sou da ESAG, é como se fosse uma maneira de ‘não me misturo com o resto’. Eu sou da FAED. Na ESAG eles tem dinheiro, na FAED não. [...] Tem dinheiro no sentido de que os alunos podem, promovem e fazem acontecer... ali não, não que não queira, mas não tem recurso - pessoal.

Quando perguntados sobre atividades de integração, 80% dos respondentes mencionaram alguns eventos, são eles: Semana Paulo Freire, Semana da FAED e Semana da Pedagogia. Observa-se que nenhum dos entrevistados mencionou os eventos da universidade, como o JIUDESC. Ou mesmo qualquer evento não-acadêmico.

A divergência de percepção em 81,09% das ações pode sugerir a falta de padronização, ou mesmo do estabelecimento de diretrizes, nos procedimentos.

Assim, como pode indicar um período de transição com mudanças constantes, haja vista a amostra conta com alunos da 2a a 8a fase.

Os comentários sobre o Moodle sugerem que a resistência à EaD e à ferramenta na FAED, pode ter origem na falta de conhecimento e/ou domínio da ferramenta, tanto por parte de professores quanto por parte de alunos. Os docentes aparentam subutilizar o Moodle, conforme comentário do Entrevistado E11 (2019):

Tipo no Moodle aqui, eu vejo que os professores colocam: na aula de hoje vimos tal e tal, textos para aula que vem são tal e tal. Aqui tem uma atividade para a gente enviar, para não ter que ficar entregando para eles. A mesma atividade que a gente faria em sala de aula, só que enviada pelo Moodle porque depois eles corrigem. É a mesma coisa que seria feito se a gente enviasse por e-mail, só que no Moodle. Às vezes a gente fica irritado porque a gente teve que aprender a usar o negócio novo para fazer a mesma coisa que a gente fazia por e-mail. E daí às vezes eles colocam os textos complementares que ninguém lê, e alguns vídeos, e às vezes tem alguns fóruns, para eles perguntarem tipo: tem que fazer um fichamento de tal livro, qual o livro que vocês vão escolher? e a gente responde. Tipo, teoricamente, seria para gente conversar... ninguém faz isso, por que é para ser uma carga horária mais, mas a gente usa como se fosse um e-mail. Isso os professores que usam, porque tem uns que não sabem usar.

Já os estudantes sofrem com esta monotonia virtual, e o comentário do Entrevistado E14 (2019) complementa o anterior: “algumas atividades que os professores colocam como atividades simples, resenhas para ser entregue pelo Moodle... mas para mim é um sucateamento do sistema público”. Adicione-se a este contexto, a falta de computadores do Centro para uso dos alunos, conforme relata o Entrevistado E10 (2019):

Não conseguem ler em casa por que razões. Apesar daqui a gente ter computadores, eles também são usados pelo curso da biblioteconomia. Vinha para cá, tinha aula. Lá vou eu sentar no corredor da FAED esperando para liberar alguma coisa. E eu, por exemplo, não gosto de ler no computador. Eu gosto de imprimir, de escrever e fazer a minha resenha no papel. Fizeram um outro pequinininho [laboratório], péssimo. Três ou quatro computadores bem ruins. A gente tem celular, mas eu particularmente não gosto.

Agrava-se este quadro ainda com a falta de treinamento (ENTREVISTADO E13, 2019) e suporte técnico (ENTREVISTADO E14, 2019). Percebe-se que a subutilização da tecnologia educacional pode estar ocorrendo não só com o Moodle, como também nas aulas presenciais, já que 100% dos entrevistados mencionaram o *Powerpoint* como o recurso de apresentação usado nas aulas presenciais. O que pode indicar que o *datashow* tem servido apenas para substituir o quadro branco/negro.

A falta de perspectiva profissional também foi mencionada por 40% dos entrevistados como possível motivo da evasão. De acordo com o Entrevistado E11 (2019): “Sendo egresso do curso de pedagogia, eu vou conseguir trabalhar numa

escolinha ou seguir carreira acadêmica...”. Já o Entrevistado E12 (2019) compartilha a sua experiência:

Ninguém, tipo, como acontece em outras faculdades, em outros cursos, ninguém fala sobre a possibilidade de tu começar numa empresa tal... porque é o que eu estou fazendo.... e crescendo ali, sabe? Ninguém te mostra o caminho das pedras, se tu não quiser fazer o que todo mundo faz, se tu não quiser ser um f\*\*\*. Então, tu sozinho tem que procurar outras perspectivas. E se tu sai um pouco dessa linha, tu é rechaçada.[...]  
Eu faço estágio remunerado em uma instituição particular, em alguns momentos eu me sinto rechaçada por estar com uniforme, por trabalhar em uma escola particular. Pelos meus professores, assim... tipo: como assim? Não vai prestar concurso público?

Se o direcionamento da atuação profissional dos egressos se confirma, conforme mencionado pelo Entrevistado E12 (2019), pode explicar o isolamento mencionado pelo Entrevistado E10 (2019),

Um dos problemas do curso da graduação é o isolamento que cada um tem [...] Tem panelinhas de bate-papo, de conversas fora daqui, mas profissionalmente não.

Uma vez que se tornam concorrentes pelas vagas da trabalho.

O Entrevistado E12 (2019) comenta ainda sobre o cultivo da cultura de não se planejar, relacionada à falta de perspectiva [quando falava sobre gravidez no curso]:

Tá na perspectiva e expectativa, assim, à medida que vai acontecendo, tu vai percebendo, tipo: porque eu vou me matar estudando isso aqui, se eu vou fazer um concurso e vou ganhar tanto por mês....  
Acho que é a mentalidade mesmo. Exige um planejamento, assim: eu vou começar a graduação, vou fazer estágio na empresa tal, vou trabalhar na empresa tal e vou crescer ali... lá na frente, quando eu estiver com salário X, ou uma posição Y, daí sim eu vou ter filho. Aqui a gente não tem isso, nada.

Se esta afirmação é verdadeira, pode indicar que os alunos sentem a carência de alguma disciplina de gestão na matriz curricular, mesmo que inconscientemente, também sugere que a carreira dos estudantes deve ser mais abordada durante as aulas, assim como indica a fraca atuação do setor de estágio do curso.

O quadro a seguir sintetiza os problemas indentificados nesta etapa da pesquisa:

Quadro 17: Problemas identificados na FAED

| FAED  |  |
|---|--|
| Professores   | Alunos   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns docentes passivos e resistentes às formações;</li> <li>• As práticas docentes são pessoais e não institucionais;</li> <li>• Incentivo ao trancamento do curso;</li> <li>• Flexibilização dos prazos, quando os mesmos não são respeitados;</li> <li>• Subutilização do Moodle.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas docentes são pessoais e não institucionais;</li> <li>• O acesso ao suporte poderia ser facilitado;</li> <li>• Identificadas poucas práticas de retenção;</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os eventos da universidade não são lembrados e faltam eventos não-acadêmicos;</li> <li>• Alta divergência na percepção das ações, sugerindo a falta de padronização / diretrizes gerais do Centro, ou um período de transição;</li> <li>• Não gostam do Moodle;</li> <li>• Falta de laboratório de informática para os alunos fazerem atividades extra-classe;</li> <li>• Dificuldades financeiras;</li> <li>• Falta de perspectiva de carreira.</li> </ul> |
|--|--|

Fonte: própria da autora (2019)

Ressalta-se que as práticas docentes estão presentes em ambas as perspectivas. Além disso, a subutilização do Moodle por parte dos professores, pode refletir na postura dos alunos com o mesmo – o conteúdo pode se tornar monótono e desinteressante com a subutilização do recurso.

#### 4.4. O contraponto da Noruega

A Noruega se tornou um país independente em 1905, se mantém no *ranking* dos melhores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas (ONU) e 32,9% da população tem educação universitária ou politécnica (NORUEGA, 2019). A tabela a seguir destaca alguns dados comparativos entre a Noruega e o Brasil:

Tabela 10: Alguns dados comparativos entre Brasil e Noruega

|                | População (milhões) | Renda <i>per capita</i> (US\$) | Jovens de 20 a 24 anos sem emprego e sem estudo (%) | Desemprego (%) |
|----------------|---------------------|--------------------------------|---|----------------|
| <b>Brasil</b>  | 201,5               | 15.651                         | 24,44   | 5,45           |
| <b>Noruega</b> | 5,1                 | 62.182                         | 10,55   | 3,77           |

Fonte: Adaptado de OECD, 2019.

Observa-se que o Brasil não tinha os dados completos na OECD. A porcentagem dos jovens de 24 a 20 anos sem emprego e sem estudo era informada até o ano de 2015, já a porcentagem geral de desemprego até 2014. Se considerarmos o mesmo período para as médias da Noruega, obtém-se respectivamente: 10,58% e 3,3%.

Neste contexto se encontra a Universidade de Oslo.

#### 4.4.1. A experiência na Universidade de Oslo (UiO)

Fundada em 1811, a UiO é composta por oito faculdades, dois museus e diversos centros (UIO, 2019a). A UiO é uma IES pública e no ano de 2016 ofereceu 655 disciplinas e 34 programas de mestrado em inglês (UIO, 2018). Tem 28 mil estudantes e quatro de seus cientistas já receberam Prêmio Nobel (UIO, 2019a).

80% dos egressos estão empregados após três meses de conclusão do curso (UIO, 2018).

No começo de cada semestre os estudantes são apresentados a um estudante-padrinho, que tem o papel de auxiliá-lo na vida universitária. A universidade oferece um calendário de eventos e mais de 60 opções de atividades esportivas (UIO, 2018).

A página no *site* da universidade fornece diversas informações para que os estudantes possam se preparar para iniciar seus estudos, tais como: moradia, trabalho, vistos e apresentação das estruturas de alimentação e esportes da universidade (UIO, 2019b).

Em uma outra parte da página são disponibilizadas diversas informações sobre os serviços de apoio ao estudante, como: regras para escrita acadêmica, bibliotecas, serviços de tecnologias de informação e comunicação (TICs), até sobre estacionamentos, objetos encontrados e emergências (UIO, 2019c).

##### 4.4.1.1. Relato de experiência

Em seu período de curso na Universidade de Oslo (UiO), em mobilidade acadêmica pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para pesquisar aspectos específicos. No processo de inscrição foram solicitados documentos de comprovação de proficiência no idioma inglês, comprovação de formação e vínculo com a universidade.

A partir do momento em que foi informada pela UDESC, a coordenadora de assuntos internacionais da Faculdade de Humanidades da UiO, também professora na universidade, fez contato se apresentando e prestando apoio, dando orientações para emissão do visto, divulgando o calendário de atividades e até dando dicas do que levar para a Noruega. Destaca-se uma recomendação feita por aquela profissional: um curso de idioma, norueguês básico, modalidade a distância e gratuito por um mês. A profissional fez a recepção dos estudantes internacionais no primeiro

dia na universidade, se disponibilizou e atendeu diversos estudantes em sua sala. Enviou diversos emails com diversas orientações durante o semestre.

Sobre a estrutura física do *campus* Blindern - o maior da UiO, destacam-se: ginásio de esportes, um ponto de atendimento para os estudantes - que programava passeios, viagens e até as festas para o público da universidade. Contava com a biblioteca central, bibliotecas especializadas em cada centro de ensino; cada biblioteca contava com estrutura para fotocópia e impressões, computadores com acesso à rede, diversas salas e espaços para estudos. Além de comércios e serviços com preços especiais para os estudantes, e creche para os filhos de funcionários e estudantes da universidade.

O estudante-padrinho iniciou o contato se apresentando semanas antes da viagem, criou-se um grupo no *Facebook* para que os estudantes do mesmo grupo já pudessem iniciar alguma interação.

A primeira semana do semestre seguia um cronograma especial com atividades como: apresentação da universidade e equipes - diretor da faculdade, coordenadora de assuntos internacionais e estudante-padrinho; cerimônia de abertura do semestre, visitas guiadas a certos pontos turísticos da cidade, festas, jogos estudantis, “dia do clube” - quando pode fazer parte de algum grupo com *hobby* em comum. Destaca-se um concurso no *Instagram* promovido pela universidade com fotos-desafios para os grupos apadrinhados, este concurso fazia com que os grupos apadrinhados tivessem que fazer diversas atividades juntos durante a primeira semana. Além da primeira semana, outros eventos ocorreram como a apresentação da bibliotecária orientando sobre regras de escrita acadêmica e divulgando os serviços da biblioteca.

Em determinado momento do programa, a autora precisou do suporte de TI e foi prontamente atendida quando se dirigiu ao setor - localizado na Biblioteca Central. Também precisou de ajuda com câmbio e contou com o apoio de sua estudante-madrinha.

As aulas tinham modelos diferentes. Uma se desenvolveu no formato de palestras, cada tópico da disciplina era desenvolvido por um professor diferente, que podia ser da UiO ou não, o requisito era que tivesse conhecimento e experiência no assunto-tema. Por exemplo, além dos professores da UiO, também foram professores desta disciplina professores da OsloMet - outra universidade de Oslo, e político e ex-político do *Stortinget* - parlamento norueguês. Outras disciplinas se desenvolveram

como aulas comuns, com leituras prévias, discussão e atividades em sala. Uma destas disciplinas foi compartilhada entre dois professores, e foi dividida de acordo com sua área-foco de estudos.

Utilizava-se uma plataforma de ensino a distância, Canvas, pelo qual os materiais de leitura eram distribuídos, assim como orientações gerais sobre as disciplinas e a comunicação com os professores. As atividades de avaliação e as provas ocorriam em outra plataforma, o Inspira.

#### 4.4.1.2. Contribuição da coordenadora internacional da Faculdade de Humanidades

Para o desenvolvimento desta parte da pesquisa o mesmo roteiro semi-estruturado aplicado anteriormente com professores e alunos da UDESC, regu a entrevista realizada com a coordenadora internacional da Faculdade de Humanidades da UiO. A entrevista foi realizada em 16/10/18 em sua sala de trabalho na UiO.

Esta profissional destacada para esta função também leciona no curso de letras, informou ter 16 anos de experiência na educação e o mesmo tempo em docência. Não tem experiência na EaD, trabalha na UiO há 14 anos, e tem dedicado 80% de sua carga horária à atividade de internacionalização, desde 2011.

Sobre o fenômeno da evasão, a professora informou que existem estudos com o objetivo de “tentar saber as razões, o número de alunos que desistem dos cursos. Ah... tentar saber o número de alunos por faculdade e por curso que desistem. Tentar saber os motivos também”. Sobre os motivos da evasão, comentou:

Aparecem várias razões, nestes estudos. Também não lembro. Pode ser não gostou do curso, achou difícil e outros. Normalmente tempo e dinheiro não são assim fatos determinantes na Noruega.

Os estudos mencionados não são públicos, por este motivo não se obteve dados sobre a evasão na UiO. Ressalta-se ainda que na Noruega o estudo da evasão contribui para entender outro fenômeno: o suicídio entre os jovens, uma vez que um dos traços do perfil do jovem suicida é a evasão do ensino superior.

Quanto às respostas para as ações perguntadas, observa-se que 62,16% das respostas foram positivas, 35,13% negativas, não houve respostas “não sei”, mas teve uma resposta “sim e não”.

O quadro a seguir destaca as afirmações cuja as respostas foram negativas:

Quadro 18: Afirmações com respostas negativas pela faculdade de humanidades

| Grupo                    | Afirmção   |
|--------------------------|--|
| Suporte administrativo   | Existe um plano de ação para lidar com atritos (que podem levar a evasão)                  |
|                          | Existe um plano de retenção  |
| Suporte ao aluno         | Disponibiliza assistência financeira   |
| Experiência do estudante | Proporciona <i>feedbacks</i> rápidos   |
| Preparo das faculdades   | Preparo das competências com cursos, <i>workshops</i> e outras assistências com pedagogia; |
|                          | Provê oportunidades para que desenvolva aulas e <i>design</i> de suas próprias instruções. |
|                          | Promove ações para o desenvolvimento do docente - práticas didático-pedagógico             |
| Comunicação              | Facilita a comunicação via <i>chat</i>   |
|                          | Fornecer meios adequados e responsivos para a comunicação                                  |
| Expectativas             | Garante razoavelmente as expectativas dos alunos quanto ao curso                           |
| Fatores dos estudantes   | Desenvolve habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo                         |
|                          | Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças                     |
|                          | Maturidade, ritmo com o ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos são avaliados    |

Fonte: Própria da autora (2019)

Quanto às afirmações sobre a existência de um plano de ação para lidar com atritos, não houve comentário; mas sobre a existência de um plano de retenção, revelou-se uma ação isolada da universidade pela professora:

Pois, tirando aquela apresentação que eu fiz, nós fazemos... É verdade, tem uma coisa que talvez seja importante: os departamentos tem um orçamento, pois está à disposição dos professores para organizarem um acontecimento social com os alunos. Por exemplo, eu já levei muitas vezes os meus alunos ao cinema, ver filmes em um festival de filmes brasileiros, da África, e até português. E às vezes um almoço para os alunos de espanhol e de português. Existe este orçamento que está à disposição dos departamentos todos os semestres, que é só para um evento social e isso é para criar um vínculo. E reter os alunos, despertar o interesse para dar a oportunidade ter um contato com os outros estudantes e reter o aluno.

Sobre a assistência financeira, comenta que “os alunos têm o seu empréstimo de estudante, recebem bolsa quando vão de intercâmbio para outro país, além do empréstimo estudantil. E tem bolsa que é o Erasmus, mas não isso não”.

Quanto à proporcionar *feedbacks* rápidos, a professora afirma que:

Esse prazo é dado por cada professor, dependendo de qual a disciplina e do trabalho é dado pelo professor. Pois tem um prazo formal que, por exemplo, faz o exame e as notas têm que ser recebidas dentro do prazo, já não sei quantos dias, e após o exame. Isso já é condição exames, já é formalizado os dias da semana para todos na universidade, quando são trabalhos semestrais é o professor.

Todas as afirmações do grupo de Entrega Instrucional receberam a resposta negativa, os comentários seguem:

Os professores que dão aulas ele tem que ter pelo menos 100 horas de atividades pedagógicas. Para além dessas, existem horas que nem todos os professores fazem. Os cursos são preparados pelo próprio professor sem qualquer assistência, mas existem cursos que são preparados com outros professores, também esses são feitos e organizados conjuntamente. Agora, desde o princípio do ano o objetivo da universidade é fazer com que os cursos não pertençam só à um professor, mas que pertençam a vários professores. E a razão é para haver uma certa dinâmica, para o curso evoluir, não é? Acompanhar a evolução da nossa sociedade tecnológica, para o curso evoluir. E... ser mais dinâmico e ter várias perspectivas. Isso é o objetivo, mas nem todos os cursos são feitos em conjunto com outras pessoas, por exemplo, os cursos de português são feitos só por uma pessoa. Eu faço o meu e depois a Adriana faz os dela. As duas variantes, não a assistência pedagógica, e *workshop*: não.

[sobre desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas] Existe todas as faculdades um seminário, não apenas para isso, mas isso pode estar integrado neste seminário. Mas isso é só para para os professores que dão aulas e não fazem investigação portanto existe sim.... Tirando isso, não existe nada, existem eventuais cursos de formação oferecidos pelo departamento, dos nossos, departamento de IT, mas isso porque existe uma nova ferramenta e eles querem nos ensinar a utilizar a ferramenta. Exatamente é muito pouco mesmo..

Sobre garantir razoavelmente as expectativas dos alunos quanto ao curso, a professora responsável comentou que acha difícil garantir, mas:

Sim, está tudo *online* o programa de estudos. A uma reunião antes com o administrativo... a descrição das disciplinas está tudo online. Os três anos do programa de licença está tudo explicadinho...

A única coisa que é possível fazer é ter informação mais detalhadamente possível *online* e o acompanhamento dos alunos no início do curso: este é um curso, está estruturado dessa maneira, estas são as disciplinas... isso é o que nós esperamos vocês, como são os exames, o objetivo de cada disciplina.... É a única coisa que é possível.

Observa-se que, apesar das respostas serem negativas às afirmações, existe alguma prática que não atende à totalidade das afirmações.

Algumas das afirmações não foram comentadas, tais como: Facilita a comunicação via *chat*, fornece meios adequados e responsivos para a comunicação, desenvolve habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo, tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças, e Maturidade, ritmo com o ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos são avaliados.

A afirmação respondida “sim e não” se refere ao monitoramento das rematrículas no 2o e 3o termos:

Não, isso não a única coisa que é feita. O aluno não aparece, não faz os créditos, entra-se em contato com ele para avisar que não tem matrícula. Independentemente de que fase.

Apresentadas as afirmações destacadas pelas respostas negativas e ambígua, parte-se para a apresentação dos comentários significativos por grupo iniciando-se pelo grupo de Suporte administrativo:

Sobre o contato antes da matrícula constatou-se com a professora:

Hum... e é personalizado. Os alunos que se matriculam na universidade, ou seja... e recebem, olha estou a falar da faculdade de estudos humanísticos... recebem um telefonema dos meus colegas para dizer que entrou na faculdade, no curso x, é um telefonema que dá informações práticas, ao mesmo tempo as boas vindas. Não sei se todas as faculdades adotaram este sistema de telefonar aos alunos, mas tenho certeza absoluta que cada aluno recebe um e-mail.

Quando perguntada se há diferença no procedimento entre alunos noruegueses e alunos internacionais, a professora entrevistada explica:

Porque para os alunos internacionais, cada faculdade nomeia uma pessoa como eu e essa pessoa decide a personalização que vai adotar, a abordagem aos alunos internacionais. Então, no meu caso, eu acho que os alunos vem de outro país, muitos de outro continente, acho que devem ter orientação desde o princípio. De que há uma pessoa disponível para lhe ajudar em tudo, dar orientação... não vão encontrar uma instituição, mas vão encontrar uma pessoa e a instituição. Essa é uma ideia, essa é minha prioridade. Então, é o contato dos alunos quando a matrícula para os nossos cursos começa, que é a matrícula como sabe é feita eletronicamente. E quando o serviço está disponível, é quando eu contatos alunos e assim começa um diálogo sobre os cursos. Eu acho que até fizemos isso não foi?

Sobre as ações tomadas quando o aluno apresenta fatores da evasão, mencionam ainda as ações tomadas:

A pessoa administrativa nós chamamos *student advisor*, este administrativo envia uma mensagem para o aluno. O papel do professor pode ser mais ou menos ativo, depende do professor e depende do número de estudantes da disciplina. Quando o aluno, se um aluno quiser estudar só metade, não quer ser um estudante o tempo inteiro, mas um *part time*, ele tem que avisar. Tem que ser aprovado e, se o aluno não faz nada durante um semestre, recebe também um aviso dos nossos serviços porque este semestre não tem, não obteve nenhum crédito. Ele recebe um aviso sim.

[sobre o baixo desempenho] Isso aí, nesse caso acho que é mais professor e aluno.

Do grupo Suporte ao Aluno, no que se refere à assistência financeira, a professora norueguesa apenas frisou sobre as informações disponibilizadas no *site* e “também informações sobre *IT*, coordenação do curso, comunicação... tudo *online*”, sugerindo que boa parte dos serviços de Suporte ao Aluno estão disponíveis no *site*.

No grupo sobre as Experiência dos alunos, sobre o foco em gerar integração no 1o termo a professora compartilhou:

Tem muitas atividades, tem tudo que vocês tiveram quando chegaram, o *buddy group*, isso também é para os alunos e também dura mais tempo. Para os alunos novos noruegueses dura mais tempo, e tem depois aqueles eventos sociais que sempre acontecem ao longo do semestre. [...] Os primeiros são sempre dado mais atenção.

Observa-se que os programas para alunos noruegueses são mais duradouros pelo pressuposto de que serão eles, em sua maioria, são os que vão cursar o curso todo na UiO. Enquanto que os estudantes internacionais, em sua maioria, vão cursar um ou dois semestres.

No grupo sobre Preparo de habilidades dos docentes todas as afirmações foram respondidas negativamente e os comentários já apresentados previamente.

No grupo de Entrega Instrucional, sobre usar ferramentas síncronas, a professora observou:

A pessoa pode iniciar um *chat* com o grupo de alunos. Você pode não ter visto porque os professores das disciplinas não costumam fazer isso, e então no seu caso não aparece essa possibilidade. Eu também não faço isso com os meus alunos, mas há essa possibilidade de fazer um *chat*. E eu, como orientadora dos cursos de tradução, temos *chat* duas vezes por mês uma hora e meia com os meus alunos a discutirmos no Canvas. Portanto, há professores que fazem o *podcasting*, certeza que há professores que fazem *chat* conforme necessidade, como eu faço para universidade. Também é possível fazer o visual [sessões de vídeos] no Canvas, fazer o *chat* com câmera. O *podcast* que é gravar as aulas e depois postar, a faculdade de matemáticas faz muito isso. Sim, e o canvas tem essa infinidade de coisas...

Observa-se que a UiO não oferta cursos próprios na modalidade a distância, estes são ofertados por outra instituição a *Future Learn*, o qual pode até contar com professores da UiO para elaboração de seus cursos, assim como de outras universidades, mas se configura outra instituição. A plataforma do Canvas e os recursos mencionados pela professora se referem ao seu uso na modalidade presencial.

Sobre o uso de variados métodos de apresentação nas aulas, a professora comentou:

Se quiserem, se eles quiserem. Professores são um bocado reativos, não são muito pró-ativos. São: ah, agora tem que fazer isso então tem que saber. São convenções não é? Eu sou pró-ativa hoje, os espanhóis também são muito pró-ativos, gostamos de inovação, gostamos de dinâmica... mas eu acho que maior parte dos professores são reativos. São capazes de falar com o *student advisor*, e depois diz: mas está tudo aqui....

No grupo de Preparo Tecnológico, quanto à afirmação sobre proporcionar oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas, a professora expôs:

Temos os nossos apoios ao estudantes, temos nossos *workshops*, ah... temos um atendimento personalizado. Os noruegueses, são poucos os que fazem uso desses recursos. Porque começam logo desde da escola primária.. Então tem um acesso à tecnologia e quando chegam à universidade sabe mais do que aquilo que é oferecido.

Quanto à proporcionar bom treinamento e suporte técnico para alunos e para a faculdade, a entrevistada é objetiva “O suporte técnico é fantástico”.

Sobre prestar suporte técnico com um canal de contato, a professora norueguesa explicou:

A maior parte das salas estão equipadas, bem equipadas, com computador, tem como projetar a mesa tem tudo... e depois, toda informação tanto para o aluno como para os professores, está tudo *online*. Aquilo que mostrei a vocês [no 1o dia na universidade], é o mesmo em relação aos professores. E então nós temos aqui *online services and tools*, e tá tudo aqui... *IT services*... E tá tudo aqui. E nós temos para além disso aqui... todos os... tudo *online*. Portanto sim professores têm, aliás uma maneira muito passiva até, professores têm uma ideia de todos os recursos porque está tudo ali, exposto não é?

No grupo sobre Integração Social, quanto a promover atividades em grupo para encorajar a interação e promover atividades virtuais e alternativas, reforçou, complementando:

Para além das outras *online* da universidade, ah também depois os alunos que tem... o aluno norueguês que está a aprender português por exemplo, e outro que fala português e quer aprender norueguês por exemplo, ah esses encontros também com esses várias línguas. E a cada vez mais uma preocupação em relação a manter e talvez até criar mais atividades sociais porque os alunos noruegueses se queixam de solidão, mas eu acho que tem muito a ver com a cultura e a maneira de ser. [...]  
Há eventos sociais no *Chateau Neuf* [casa de eventos da cidade]... cafés, fazer esqui... assim muitas coisas que acontecem para tudo *online*, naqueles eventos sociais que eu mostrei.

Sobre facilitar a integração para ajudar na manutenção dos alunos em classe, a entrevistada relatou que “sim, mas é preciso obrigar os alunos a ter as aulas.

Precisamos, funcionamos com a obrigatoriedade”. No entanto, sobre a obrigatoriedade de presença na universidade ela comenta “depende de cada disciplina;, o professor decide”.

Sobre as suas abordagens para promover o engajamento do aluno, a entrevistada contribuiu com uma perspectiva mista de professora e coordenadora:

Minhas abordagens... e falo por mim... eu dou diferentes abordagens dependendo da pessoa com quem eu estou a falar, dependendo do aluno. Por exemplo tanto em sala de aula, dependendo do aluno, como administrativo se for um aluno que vem da Ásia, eu falo com determinada maneira se for outros alunos que vem... abordagem dos alunos é diferente. Mas é natural em mim, não sei se os meus colegas fazem isso.

No grupo de Comunicação, não foram feitos comentários que envolvessem novos fatores, além dos já apresentados.

No grupo de Fatores dos estudantes, sobre garantir que o aluno entenda o requisito dos prazos, a entrevistada constatou que “é uma responsabilidade que nós deixamos bem claro aos alunos, a responsabilidade dos alunos em seguirem os prazos”.

Apresentados os resultados da entrevista com a representante da UiO, observa-se que, apesar de não ser plena e nem formalizada, a Faculdade de Humanidades da UiO já tem praticado diferentes ações de retenção.

#### **4.5. Análise comparativa UiO, CEAD e FAED**

Nesta parte do estudo serão apresentados os dados coletados, de forma a proporcionar uma análise comparativa.

##### **4.5.1. O perfil do aluno**

No Brasil, a modalidade a distância atende ao aluno cujo perfil predominante é de mulheres, brancas, na faixa etária de 26 e 40 anos, com renda familiar de 2 a 4 salários mínimos e que são provenientes de escolas públicas (ABED, 2018).

O ensino superior catarinense atende aos alunos que são, em sua maioria, jovens - de 18 a 24 anos (SEMESP, 2018) e brancos (INEP, 2018).

O perfil predominante dos alunos do CEAD, segundo perfil de respondentes e traçado pelos entrevistados, corresponde com o perfil traçado pela ABED, são

mulheres com idade média de 37,67 anos. Porém, não se encaixa na faixa etária informada pelo SEMESP.

Já o perfil predominante dos alunos da FAED, segundo informaram os entrevistados, também são mulheres, mas a faixa etária é menor, na faixa dos 20 anos, de acordo com a faixa etária mencionada pela Sinopse da Educação Superior (INEP, 2018).

#### 4.5.2. As taxas de evasão

Com os dados da evasão da UDESC, a tabela a seguir reúne as médias das taxas calculadas de ambos os centros:

Tabela 11: Médias das taxas de evasão do CEAD

| <b>Fórmula</b> | <b>CEAD</b> | <b>FAED</b> |
|----------------|-------------|-------------|
| INEP           | 66,53%      | 61,50%      |
| Instituto Lobo | -2,27%      | 1,34%       |
| SEMESP         | 13,06%      | 25,73%      |

Fonte: Própria da autora (2019)

Verifica-se que, de modo geral, a evasão na FAED é maior do que no CEAD. A exceção ocorreu na TDA do INEP. Entretanto, cabe lembrar que no CEAD a TDA considerou-se dois anos a menos - o que impactaria em alguma variação da média. Constatação que contraria a Aversa e MacCall (2013), de que a retenção na modalidade a distância é menor do que na modalidade presencial.

A tabela a seguir apresenta a síntese dos principais resultados obtidos com o acompanhamento da turma ingressante em 2015 em ambos os centros de ensino:

Tabela 12: Comparação das taxas das turmas com ingresso em 2015

| <b>Semestre</b>    | <b>CEAD</b> | <b>FAED</b> |
|--------------------|-------------|-------------|
| Taxa de evasão     | 33,33%      | 48,98%      |
| Taxa de completção | -           | 22,44%      |
| Taxa de retenção   | -           | 24,48%      |

Fonte: Própria da autora (2019)

Com relação à taxa de evasão calculada até o 1o semestre de 2019 da turma com ingresso em 2015, observa-se que a taxa de evasão da FAED é superior à do CEAD.

Comparando as taxas de evasão calculadas com a fórmula do SEMESP com as taxas de evasão para os cursos a distância, a taxa do CEAD no ano de 2016 foi de 13,42%, 44,14% menor do que a taxa informada pelo Mapa do Ensino Superior - 30,40% (SEMESP, 2018). A tabela a seguir mostra a comparação das taxas de evasão:

Tabela 13: Comparação das taxas de evasão publicadas e calculadas do CEAD

|                               | 2014   | 2016        | 2017       |
|-------------------------------|--------|-------------|------------|
| SEMESP (univ. públicas em SC) | 26,5%  | 30,4%       | -          |
| ABED                          | 25%    | de 11 a 25% | de 0 a 15% |
| CEAD (fórmula SEMESP)         | 13,46% | 13,42%      | 9,09%      |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se no entanto que a taxa do SEMESP se refere à uma média das universidades públicas do estado catarinense. Verifica-se que a evasão do CEAD está dentro das faixas de valores publicadas pelo Censo EaD (ABED, 2015; 2017; 2018) e inferiores as publicadas no Mapa do Ensino Superior (SEMESP 2016; 2018).

Já na modalidade presencial, as taxas de evasão calculadas se aproximaram apenas em 2014 com as publicadas no Mapa do Ensino Superior (SEMESP 2016; 2018), como pode ser observado na tabela seguinte:

Tabela 14: Comparação das taxas de evasão publicadas e calculadas da FAED

|                               | 2014   | 2016   |
|-------------------------------|--------|--------|
| SEMESP (univ. públicas em SC) | 19,6%  | 18,5%  |
| FAED (fórmula SEMESP)         | 20,12% | 26,47% |

Fonte: Própria da autora (2019)

Assim como na modalidade a distância, observa-se que a taxa publicada do SEMESP corresponde à média das universidades públicas estaduais de Santa Catarina, e não somente à UDESC, o que pode explicar a variação. Desta forma, verifica-se que as taxas da FAED estão superiores às médias estaduais.

Com base nos dados obtidos foi possível perceber a evasão do curso e da instituição, mas não do sistema (BRASIL, 1997), deduzível somente em caso de desvínculo por falecimento. Considera-se que a evasão do curso ocorre quando o aluno faz transferência de curso; e que evade da instituição quando abandona,

cancela, jubila ou se afasta. A tabela a seguir compara as médias de desvínulos ocorridos de 2014 a 2019:

Tabela 15: Comparação dos desvínulos do CEAD e FAED, por semestre

|               | CEAD          | FAED         |
|---------------|---------------|--------------|
| Abandono      | 71,23 alunos  | 18,38 alunos |
| Cancelamento  | 10 alunos     | 8,53 alunos  |
| Jubilamento   | 1,07 aluno    | 0,07 aluno   |
| Afastamento   | 0,61 aluno    | 1 aluno      |
| Transferência | Não se aplica | 0,3 aluno    |
| Falecimento   | Sem registro  | Sem registro |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se que as médias de frequências ocorridas no CEAD são superiores quando se trata de abandono, cancelamento e jubilamento. No entanto, ressalta-se que o CEAD tende a atender um volume maior e inconstante de alunos.

A taxa da evasão é de duas a três vezes maior no 1o ano de curso (COSTA FILHO, 2007; BAWA, 2016). Acompanhando-se as matrículas das turmas ingressantes no curso de pedagogia do CEAD, observou-se que até o fim do 1o ano ocorreu 49,5% da evasão total até o momento desta pesquisa. Já na FAED, esta proporção foi de 29,17%.

No Brasil, a proporção de concluintes das IES públicas estaduais em 2017 foi de 13,55%. No CEAD, na turma com ingresso em 2017, esta proporção seria não superior a 66,66%, fato que tende a contrariar Mattar (2081), quando afirmou que a modalidade a distância tem graduado cerca de 10% e ainda tem a tendência de diminuir. Na FAED esta proporção foi de 22,44%. Portanto, na UDESC a proporção de concluintes é superior à média nacional do ano de 2017, sugerindo, de acordo com a NCES (2017) que a UDESC é uma instituição mais seletiva.

#### 4.5.3. Os motivos da evasão

Os motivos da evasão podem ser múltiplos e suas causas podem ser exógenas ou endógenas.

#### 4.5.3.1. Causas exógenas

As causas exógenas da evasão (LAHAM; LEMES, 2016) mencionadas pelos entrevistados e respondentes do CEAD, foram: tempo, subestimação da EaD, fluência digital, trabalho, mudança de cidade, família, distância do polo e indisciplina.

Os motivos alegados pelos entrevistados da FAED foram: tempo, trabalho, família, financeiro, subestimação do curso, troca de curso, mobilidade urbana e falta de perspectiva do mercado de trabalho.

O motivo de evasão “tempo”, presente nos dois centros, é um dos principais motivos publicados no Censo EaD (ABED, 2016), e pode estar relacionado à outro motivo mencionado por um respondente do CEAD: a indisciplina nos estudos (BWA, 2016). Já a subestimação da EaD, pode ser explicado pelo perfil do aluno, que deve ser mais autônomo na EaD (MATTAR NETO, 2005). Mas este motivo, assim como o tempo, a subestimação do curso e a troca de curso, podem estar relacionadas ao que Moore (2008) se refere como aptidões de estudo e/ou aptidões do aluno. Um outro fator que também pode estar relacionado à estes motivos é o uso de uma única mídia (MOORE, 2008), o que pode dificultar os estudos dos alunos que assimilam melhor o conteúdo recebido através de outras mídias.

A fluência digital pode estar relacionada à uma afirmação de Bawa (2016) sobre as habilidades tecnológicas, uma vez que as requeridas pelo curso provavelmente diferem das que o indivíduo possui.

Trabalho, mudança de cidade e família, são mencionados por Moore (2008) como preocupações extra-curriculares. Sobre a distância do polo e a mobilidade, Bouchard (2002) mencionou a distância geográfica. O motivo financeiro é mencionado pelo Censo EaD (ABED, 2016), junto com o tempo. Sobre a indisciplina, já citada anteriormente, Bawa (2016) complementa mencionando sobre a necessidade de se gerenciar as responsabilidades acadêmicas.

Sobre a falta de perspectiva de mercado de trabalho, Moore (2008) fala sobre as preocupações com o curso e destaca a relevância do mesmo, por exemplo. A subestimação do curso, pode estar relacionada à baixa escolaridade mencionada por Lobo (2011).

#### 4.5.3.2. Causas endógenas

As causas endógenas da evasão (LAHAM; LEMES, 2016) mencionadas pelos entrevistados do CEAD foram: entrega instrucional, apoio administrativo - tutor e biblioteca, identidade com a instituição, distância pedagógica - preparo tecnológico.

Na FAED as causas endógenas mencionadas, tanto por alunos quanto por professores, se referem à dificuldade do curso e entrega instrucional - contexto de aulas monótonas e avaliações sem *feedback* pedagógico.

Os motivos relacionados à entrega instrucional e dificuldade do curso, em um contexto de aulas monótonas e avaliações sem *feedback* pedagógico, podem estar relacionadas ao que mencionou Lobo (2011) sobre os serviços precários oferecidos por docentes da IES Públicas devido à estabilidade dos servidores. Quanto à entrega instrucional, este motivo pode indicar a falta de devoção do professor com relação à aprendizagem do aluno (DEMO, 2000), assim como pode sugerir a ausência da adoção de técnicas especiais, como com o uso de tecnologias diferenciadas (MOORE, 2008). Sobre os *feedbacks*, Moore (2008) menciona sobre o impacto da quantidade e natureza dos mesmos como um fator de evasão.

Com relação ao apoio administrativo, especificamente no caso do tutor, sem a atuação deste personagem na mediação da comunicação entre professor e aluno, não se estabelece um vínculo afetivo mencionado por Enricone (2006). Este fator se relaciona também no que se refere à criação de identidade com a instituição e ao desengajamento. Moore (2008) frisa uma outra importância da atuação do tutor, o material produzido para a modalidade a distância é direcionado para atender à massa, e que cabe ao tutor auxiliar o aluno a transformar estas informações em conhecimento para o indivíduo. Quanto à biblioteca, Bawa (2016) comenta que o curso onde o aluno tem uma boa rede de suporte, este pode focar para se dedicar à problemas mais complexos. Neste caso, estando ciente do acesso à uma boa biblioteca, o aluno poderia focar nos estudos e não em procurar livros e periódicos, por exemplo.

Sobre o desengajamento e a solidão, de acordo com Laham e Lemes (2016), estes podem ser resultantes de uma série de fatores, como a pouca interatividade no AVEA. Fujita (2007) ressalta ainda a importância das interações, pois estão relacionadas à qualidade percebida do curso.

O quadro a seguir sintetiza os motivos da evasão mencionados pelos voluntários:

Quadro 19: Motivos da evasão CEAD x FAED

|                  | CEAD  | FAED  |
|------------------|---|---|
| <b>Exógenas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo;</li> <li>• Trabalho;</li> <li>• Mudança de cidade;</li> <li>• Família;</li> <li>• Subestimou a modalidade;</li> <li>• Fluência digital;</li> <li>• Distância do Polo;</li> <li>• Indisciplina.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo;</li> <li>• Trabalho;</li> <li>• Família;</li> <li>• Subestimou o curso;</li> <li>• Troca de curso;</li> <li>• Mobilidade urbana;</li> <li>• Financeiro;</li> <li>• Falta de perspectiva do mercado de trabalho.</li> </ul>    |
| <b>Endógenas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega instrucional;</li> <li>• Distância pedagógica;</li> <li>• Apoio administrativo (tutoria e biblioteca);</li> <li>• Identidade com a instituição;</li> <li>• Preparo tecnológico.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade do curso;</li> <li>• Entrega instrucional (aulas monótonas e sem <i>feedback</i> pedagógico);</li> <li>• Perspectiva reducionista do estudante egresso resumindo sua experiência de mercado a escola pública.</li> </ul> |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observam-se alguns motivos presentes em ambos os Centros, tais como: tempo, trabalho, família e entrega instrucional. O motivo da distância do polo presente na realidade do CEAD, pode ser correspondente ao motivo mobilidade urbana ou mesmo o motivo financeiro presentes na FAED.

Alguns dos motivos exógenos e endógenos podem estar relacionados entre si, tais como: subestimou a modalidade com a entrega instrucional e a distância pedagógica, uma vez que a forma como o curso ou a disciplina é 'entregue' para o aluno pode tornar o estudo mais difícil. Por exemplo, ao disponibilizar o material de estudos apenas em formato de textos escaneados, dificulta-se os estudos, já que não permite que se faça destaques, comentários ou mesmo marcar onde parou a leitura.

#### 4.5.4. As ações de retenção praticadas

A tabela a seguir compara o tempo de experiência dos professores respondentes das IES envolvidas neste estudo:

Tabela 16: Resultados comparados das IES do estudo - tempo médio de experiência docente

|                       | CEAD  | FAED  | UiO   |
|-----------------------|-------|-------|-------|
| Tempo educação (anos) | 17,42 | 29,67 | 16,00 |
| Tempo docência (anos) | 12,92 | 26,33 | 16,00 |

|                             |       |       |       |
|-----------------------------|-------|-------|-------|
| Tempo EaD (anos)            | 11,33 | 5,00  | 0,00  |
| Tempo na Instituição (anos) | 6,75  | 21,33 | 14,00 |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se que em todas as instituições os professores apresentam mais de 15 anos na educação e docência. No entanto, nem todos tiveram experiência na modalidade a distância. Na FAED os professores tem pouca experiência com a modalidade a distância, tempo pouco inferior ao tempo médio em que os professores respondentes do CEAD trabalham na UDESC.

A tabela a seguir mostra a comparação de alguns dos resultados das respostas às afirmações de retenção:

Tabela 17: Resultados comparados das IES do estudo - convergência das respostas

|                           | CEAD   | FAED   |
|---------------------------|--------|--------|
| Convergência de respostas | 29,72% | 51,35% |
| “Não sei”                 | 9,30%  | 5,98%  |
| Majoria sem acordo        | 5,40%  | 8,10%  |

Fonte: Própria da autora (2019)

Constata-se que o CEAD identificou mais ações de retenção que os demais respondentes, assim como a UiO foi a que identificou menos. No entanto, atenta-se para uma diferença de postura. Enquanto que na UDESC as respostas eram “sim, mas...”, valorizando as ações que já tem alguma iniciativa; na UiO identificaram mais respostas como: “não, mas...”, reconhecendo que eram ainda iniciativas preliminares ou isoladas.

A FAED obteve-se mais respostas convergentes do que o CEAD, o que pode indicar alguma falha na comunicação no CEAD. No entanto, relembra-se que a amostra da FAED foi menor que a do CEAD.

Os respondentes do CEAD responderam “não sei” com maior frequência que na FAED, o que corrobora para a possibilidade de falha na comunicação.

A FAED apresentou mais desacordo nas respostas, em que pese a amostra ser menor da FAED e o posicionamento diferente perante as ações, mas a convergência nos comentários.

Os quadros a seguir identificam, por grupos, algumas das práticas de retenção da UiO convergem com as práticas dos centros da UDESC. Inicia-se com o Grupo de Suporte Administrativo:

Quadro 20: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Suporte Administrativo

| Grupo                  | Ação                                 | Práticas  |  |  |
|------------------------|--------------------------------------|---|--|--|
|                        |                                      | UiO   | CEAD   | FAED   |
| Suporte administrativo | Contato antecipado à matrícula       | Contato por email e telefone antes da matrícula.  | Contato por email.   | Contato por email.   |
|                        | Divulgação de informações            | Divulgação de informações no <i>site</i> da faculdade, emails e Canvas.   | Divulgação de informações no Moodle e Whatsapp.  | Divulgação de informações no Siga e mural.   |
|                        | Acolhimento                          | Apresentação da universidade, da faculdade, aula magna: com apresentação de equipes, avaliações e portal com informações. Apresentação dos padrinhos. | Aula magna com apresentação das equipes, do curso, do polo, do Moodle, das bolsas.   | Aula magna com apresentação da universidade, faculdade, políticas de permanência.                              |
|                        | Ações para lidar com evasão          | Contato por email com o aluno que apresenta traço de evasão.  | Contato do tutor presencial com o aluno que apresenta traço de evasão.   | Contato do professor com a sala para investigar traços de evasão.  |
|                        | Plano de ação para lidar com atritos | Existem ações, mas não um plano de ação para lidar com atritos: professor informa o <i>student advisor</i> que entra em contato com o aluno.          | Existem ações, mas não um plano de ação para lidar com atritos: professor informa o tutor a distância, que entrará em contato com o aluno. | Existem ações, mas não um plano de ação para lidar com atritos: professor verifica alguns casos com os alunos. |
|                        | Plano de retenção                    | Existem ações, mas não um plano de retenção.  | Existem ações, mas não um plano de retenção.   | Existem ações, mas não um plano de retenção.   |

Fonte: Própria da autora (2019)

Neste grupo destaca-se os resultados na afirmação “Ações para lidar com evasão”, onde na UiO existe um profissional encarregado por fazer este acompanhamento. Enquanto que na UDESC a função é atribuída ao profissional que presta atendimento direto ao aluno: o tutor no CEAD e o professor na FAED.

O quadro seguinte apresenta as ações do Grupo de Suporte ao aluno:

Quadro 21: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Suporte ao aluno

| Grupo            | Ação  | Práticas  |   |   |
|------------------|---|---|---|---|
|                  |   | UiO   | CEAD  | FAED  |
| Suporte ao aluno | Proporciona acesso antecipado aos serviços virtuais     | Informa por email, após a matrícula mas antes do início das aulas, sobre os acessos aos serviços virtuais: biblioteca, sistema acadêmico, portal de serviços da universidade. | Informa na aula magna sobre os acessos aos serviços virtuais: biblioteca e sistema acadêmico.                   | Informa na aula magna sobre os acessos aos serviços virtuais: biblioteca e sistema acadêmico.                   |
|                  | Proporciona informação antecipada aos serviços de apoio | Informa no acolhimento sobre serviços de apoio: direção do centro, pessoa de apoio estudantil, serviços de TI, sistema de comunicação.  | Informa na aula magna sobre serviços de apoio: direção do centro, coordenação de curso, sistema de comunicação. | Informa na aula magna sobre serviços de apoio: direção do centro, coordenação de curso, sistema de comunicação. |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se que em ambas as afirmações deste grupo, as ações de retenção nos três Centros convergem de certa forma, contando com algumas diferenças pontuais, como as informações disponibilizadas no portal de serviços da Universidade de Oslo.

O próximo quadro traz as ações de retenção do Grupo de Experiência Acadêmica do estudante:

Quadro 22: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Experiência Acadêmica do estudante

| Grupo                              | Ação                                | Práticas   |  |  |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|--|--|
|                                    |                                     | UiO  | CEAD   | FAED   |
| Experiência acadêmica do estudante | Proporciona feedbacks rápidos       | O prazo para <i>feedback</i> depende do tipo de atividade e do professor | O prazo para <i>feedback</i> depende do tipo de atividade e do professor. Alguns professores não cumprem os prazos | O prazo para <i>feedback</i> depende do tipo de atividade e do professor. Alguns professores não cumprem os prazos |
|                                    | Foca em gerar integração na 1ª fase | Mais eventos sociais do que nas demais fases.                            | Mais encontros presenciais.  | Escolha dos professores e aula magna.  |

Fonte: Própria da autora (2019)

Destaca-se a afirmação “Foca em gerar integração na 1ª fase”, observa-se que na UiO existe o foco para promover oportunidades de interações sociais, em

atividades para além de eventos acadêmicos uma vez que, conforme a professora entrevistada mencionou, os noruegueses precisam desenvolver suas habilidades sociais, o que pode contribuir para a retenção do aluno e então para a diminuição do índice de suicídios no país.

O quadro seguinte sintetiza as ações de retenção do Grupo de Preparo de faculdade dos docentes:

Quadro 23: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Preparo de faculdade dos docentes

| Grupo                              | Ação  | Práticas  |  |  |
|------------------------------------|---|---|--|--|
|                                    |   | UiO   | CEAD   | FAED   |
| Preparo de faculdades dos docentes | Ações voltadas para o preparo das habilidades dos docentes                                | Professores tem carga horária periódica de formação.                            | Centro promove eventos para a formação continuada dos professores. | Centro promove eventos para a formação continuada dos professores. |
|                                    | Oportunidades para que os docentes desenvolvam suas aulas e o <i>design</i> de suas aulas | Promove seminários para integrar as práticas dos professores não-pesquisadores. | Centro promove eventos para a formação continuada dos professores. | Centro promove eventos para a formação continuada dos professores. |
|                                    | Desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas   | Seminários e horas optativas de capacitação.                                    | Centro promove eventos para a formação continuada dos professores. | Centro promove eventos para a formação continuada dos professores. |

Fonte: Própria da autora (2019)

Neste grupo a afirmação a ser destacada é “Ações voltadas para o preparo das habilidades dos docentes”, observa-se que na UiO é requerida uma postura mais ativa dos professores, uma vez que parte deles apresentaram comprovantes de carga horária de formação / qualificação. Já na UDESC, os professores são passivos e participam das ações promovidas pela PROEN ou mesmo pelos Centros de Ensino.

No quadro a seguir estão consolidadas as ações de retenção do Grupo de Entrega instrucional:

Quadro 24: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Entrega instrucional

| Grupo | Ação                         | Práticas                            |  |              |
|-------|------------------------------|-------------------------------------|--|--------------|
|       |                              | UiO                                 | CEAD   | FAED         |
|       | Uso de ferramentas síncronas | <i>Chat</i> nas orientações. Alguns | Videoconferências e encontros presenciais. <i>Chat</i> de plantão e vídeos por | Não utiliza. |

|                      |   |   |  |  |
|----------------------|---|---|--|--|
| Entrega instrucional |   | professores fazem vídeos.                                   | parte de alguns professores.                       |  |
|                      | Treinamento para o uso de ferramentas síncronas   | Treinamento para o uso das ferramentas no Canvas.           | Treinamento para uso da videoconferência e Moodle. | Não utiliza.                                 |
|                      | Uso de variados métodos de apresentação nas aulas | Powepoint, lousa digital, vídeos. A dinâmica da aula varia. | Powepoint, vídeos. A dinâmica da aula varia.       | Powepoint, vídeos. A dinâmica da aula varia. |

Fonte: Própria da autora (2019)

Destaca-se a afirmação “Uso de ferramentas síncronas”. As ferramentas síncronas são bastante utilizadas pelo CEAD, o que não acontece com a FAED, onde os cursos são da modalidade presencial. Já sobre a UiO, assim como na FAED, não existe curso na modalidade a distância. No entanto, a entrevistada informou utilizar os recursos síncronos de vídeo e *chat* para desenvolver as orientações de trabalhos.

O próximo quadro apresenta as ações do Grupo de Preparo tecnológico:

Quadro 25: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Preparo tecnológico

| Grupo               | Ação  | Práticas  |  |   |
|---------------------|---|---|--|---|
|                     |   | UiO   | CEAD   | FAED  |
| Preparo tecnológico | Proporciona oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas | <i>Workshops</i> para os alunos que tem dificuldade.              | Não oferece, apenas o Moodle.  | Não oferece, apenas o Moodle.   |
|                     | Proporciona bom suporte técnico para alunos e para a faculdade                                  | Setor tem um ponto de atendimento físico, assim como nos setores. | Setor tem um ponto de atendimento no centro, mas também atende nos setores. Não tem certeza de como é o suporte nos polos. | Setor tem um ponto de atendimento no centro, mas também atende nos setores, mas atende à alguns e não à outros. |
|                     | Presta suporte técnico com um contato   | Pessoalmente e por telefone.                                      | Por email ou telefone.   | Pela internet - abrir chamado, e telefone.  |

Fonte: Própria da autora (2019)

Na afirmação “Proporciona oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas”, observa-se que ambos os Centros da UDESC promovem oficinas do Moodle. Já a UiO promove *workshops* entre os alunos

que apresentam maior facilidade e com os com maior dificuldade. Assim, promovem também uma oportunidade extra de interação social entre os alunos, assim como a interação entre alunos de diferentes Faculdades.

A seguir, o quadro converge as afirmações do Grupo de Integração social:

Quadro 26: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Integração social

| Grupo             | Ação   | Práticas   |   |   |
|-------------------|--|--|---|---|
|                   |  | UiO  | CEAD  | FAED  |
| Integração social | Promove atividades em grupo para encorajar a interação         | Atividades sociais por departamento, verba destinada para atividades sociais (o uso da verba fica a critério do professor).                                  | Trabalhos das disciplinas e café coletivo no polo (por iniciativa do polo).                         | Trabalhos das disciplinas, eventos do centro, saídas a campo (por iniciativa do professor).                                   |
|                   | Promove atividades virtuais e alternativas                     | Não há muitos eventos virtuais. Alternativos são os eventos sociais, os clubes de <i>hobbies</i> .   | Virtuais: videoconferências. Alternativas: simpósio.  | Virtuais: não há. Alternativas: saídas a campo, eventos do centro.  |
|                   | Tem foco na integração no começo do curso                      | Apenas as ações já mencionadas praticadas na 1a fase   | Apenas as ações já mencionadas praticadas na 1a fase  | Apenas as ações já mencionadas praticadas na 1a fase  |
|                   | Facilita a integração dos alunos e mantém a presença em classe | Verba para promover atividade de socialização entre os alunos com obrigatoriedade de presença, e atividade das disciplinas.                                  | Atividades das disciplinas, sem obrigatoriedade de presença.  | Atividades das disciplinas e eventos do centro.   |
|                   | Usa diferentes abordagens para promover o engajamento do aluno | <ul style="list-style-type: none"> <li>Calendário de eventos sociais;</li> <li>Linguagem e tratamento diferenciado de acordo com a nacionalidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Semana acadêmica;</li> <li>Simpósio da pedagogia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Semana da FAED;</li> <li>Semana da pedagogia;</li> <li>Semana Paulo Freire.</li> </ul> |

Fonte: Própria da autora (2019)

Destaca-se a afirmação “Promove atividades em grupo para encorajar a interação”, na qual, apesar de serem ações diferentes nos três Centros, acabam por convergir de certa forma promovendo oportunidades de interação social com motivação acadêmica.

O próximo quadro apresenta as ações de retenção do Grupo de Comunicação:

Quadro 27: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Comunicação

| Grupo       | Ação  | Práticas  |  |                            |
|-------------|---|---|--|----------------------------|
|             |   | UiO   | CEAD   | FAED                       |
| Comunicação | Incentiva a comunicação entre faculdades e alunos         | Portal do aluno e portal de serviços da universidade. | Ambiente virtual de Informativos acadêmicos  | Mural e sistema acadêmico  |
|             | Facilita a comunicação via <i>chat</i>                    | Pouco usado, somente em orientações.                  | Pouco usado: somente em plantões.            | Sem uso.                   |
|             | Fornecer meios adequados e responsivos para a comunicação | Portal do aluno, telefone, email, Canvas, pessoal.    | Moodle, telefone, email, Whatsapp e no polo. | Email, telefone e pessoal. |

Fonte: Própria da autora (2019)

Apesar das diferentes ações, de modo geral, as mesmas convergem no uso de canais virtuais ou pessoais, formais ou informais de comunicação.

O quadro a seguir trata das ações do Grupo de Expectativas:

Quadro 28: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Expectativas

| Grupo        | Ação   | Práticas   |   |  |
|--------------|--|--|---|--|
|              |  | UiO  | CEAD  | FAED   |
| Expectativas | Garante razoavelmente as expectativas dos alunos quanto ao curso | Divulga informações detalhadas sobre o curso: objetivo de cada disciplina e sistema de avaliação. E acompanha os alunos no começo do curso. Absorção no mercado de trabalho. | Divulga informações sobre o curso: objetivo, dinâmica, qualidade. | Divulga informações sobre o curso: qualidade, reconhecimento da universidade, absorção no mercado de trabalho. |

Fonte: Própria da autora (2019)

Neste grupo os Centros buscam através da divulgação de informações, trabalhar nas expectativas geradas.

No quadro seguinte são sintetizadas as ações de retenção do Grupo de Fatores dos estudantes:

Quadro 29: Ações consolidadas de retenção convergentes do Grupo de Fatores dos estudantes

| Grupo                  | Ação   | Práticas   |   |   |
|------------------------|--|--|---|---|
|                        |  | UiO  | CEAD  | FAED  |
| Fatores dos estudantes | Garante que o aluno entenda o requisito dos prazos                     | Divulga prazos.  | Divulga prazos, mas flexibiliza entrega de atividades.                    | Divulga prazos, mas flexibiliza entrega de atividades.  |
|                        | Desenvolve habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo     | Divulgação de prazos nas disciplinas.  | Divulgação de prazos nas disciplinas, calendários e mensagens da tutoria. | Divulgação de prazos nas disciplinas.   |
|                        | Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças | Oferece creche no <i>campus</i> . Os alunos contam com: moradia estudantil (sujeito à disponibilidade) e financiamento estudantil (garantido por lei). | Flexibiliza o requisito da presencialidade nos encontros presenciais.     | Flexibiliza matrículas, anula faltas, presta apoio emocional, trabalha com atividades domiciliares, recebe alunas com filhos nas aulas. |

Fonte: Própria da autora (2019)

Neste último quadro de apresentação dos resultados destaca-se a afirmação “Garante que o aluno entenda o requisito dos prazos”, onde o CEAD e a FAED fazem além de divulgar os prazos, flexibilizando a entrega das atividades, quando a UiO frisou sobre a responsabilidade dos alunos em cumprirem os prazos. Esta ação pode ser um reflexo do que a Entrevista P15, quando mencionou que esta geração de alunos brigam por seus direitos, mas se esquecem de suas responsabilidades.

Com relação às ações de retenção em geral, observa-se grande convergência de ações em comum, como a existência de professores reativos, professores e demais membros da equipe que deveriam se manter em formação constante (MATTAR, 2018). Algumas ações também convergem com a visão de Tompson e Bownlee (2013) - sobre interação antecipada, comunicação clara e frequente, expectativas e envolvimento dos estudantes. No entanto, existem diferenças práticas, por exemplo, a UiO também utiliza uma plataforma de modalidade a distância, o Canvas, enquanto que a UDESC se utiliza do Moodle.

É possível identificar também ações de CRM dentre as ações identificadas na pesquisa, conforme Bejou e Bejou (2012). Algumas ações sugeridas por Aversa e MacCall (2013) não podem ser identificadas apenas no CEAD, tais como: flexibilidade nas matrículas e na quantidade de créditos. Mas, de modo geral, de acordo com o

quadro apresentado anteriormente com os resultados comparativos, as três instituições apresentam ações de retenção em todos os grupos.

Atenta-se para a afirmação sobre a garantia de que os alunos entendam o requisito dos prazos, a UDESC flexibiliza prazos, enquanto que a UiO não. Na UiO, foi explicitado “Sim, eles têm que entender. É uma responsabilidade que nós deixamos bem claro aos alunos, a responsabilidade dos alunos em seguirem os prazos”, enquanto que o Entrevistado P15 (2019), da UDESC, observou: “a gente lida com uma geração que veio aprendendo que tem muitos direitos. E os deveres?”. Enquanto que o Entrevistado P17 (2019), também da UDESC, justifica:

Eu aceito fora do prazo, porque eu quero que faça. Porque a coisa do prazo é a coisa da organização, da consideração e do critério usado com todo mundo, mas atividade não é só para dar nota, atividade faz parte do aprendizado, então ela crucial no processo de ensino e aprendizado na disciplina.

Outra diferença importante de ser mencionada se refere ao perfil do aluno, o que reflete, por exemplo, na intensidade das ações de retenção com o objetivo de promover interação e integração, conforme menciona a professora da Noruega:

Há cada vez mais uma preocupação em relação a manter e talvez até criar mais atividades sociais porque os alunos noruegueses se queixam de solidão, mas eu acho que tem muito a ver com a cultura e a maneira de ser. [...] Os noruegueses não são as pessoas mais tocadas de capacidades sociais. É a realidade, são mais introvertidos.

Desta forma, a UiO acaba por promover o sistema de apadrinhamento e, além dos eventos acadêmicos, os eventos sociais, tais como: festas, gincanas, churrascos e concursos.

## 5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO / RECOMENDAÇÃO

Esta parte da pesquisa trata das recomendações de ações à UDESC e aos centros, com objetivo de promover a interação e integração dos alunos, criar e cultivar a identidade dos alunos com a UDESC.

### 5.1. Ações sugeridas para a UDESC

A estrutura *multicampi* da UDESC em Florianópolis, local onde se desenvolveu a pesquisa, não dispõe de um espaço de convivência neutro, coletivo, que não pertença exclusivamente a um Centro. Os espaços neutros disponíveis são biblioteca e restaurante universitário, locais não propícios para gerar interação. Um possível reflexo disto é a identidade dos alunos com o centro de ensino / polo e não com a UDESC. Em cada centro, o aluno pode contar com espaços para se sentar, se reunir, conversar e até se divertir. Recomenda-se portanto, criar espaços de interação neutra na estrutura *multicampi* da UDESC. Neste espaço, além de espaços para leitura e para conversa, computadores para estudo, poderia também se concentrar uma estrutura de serviços de suporte técnico, impressão e enfermaria. Concomitantemente com a criação deste espaço, recomendam-se alguns cuidados, como:

- ao divulgar alguma notícia de algum centro na mídia externa, dar destaque ao nome da UDESC e dar espaço para o nome do Centro dentro da notícia;
- fazer a logo da UDESC presente junto às logos dos Centros;
- no edital do vestibular da modalidade presencial, informar que parte da carga horária das disciplinas podem ocorrer a distância. Na modalidade a distância, divulgar que o curso é semi-presencial, uma vez que promove encontros presenciais frequentes, não obrigatórios, mas que contribuem para o processo de aprendizado do aluno, assim como para sua permanência no curso;
- Quando promover eventos acadêmicos, planejar momentos virtuais, para que os alunos de outros Centros e dos polos possam participar ao menos em parte deles.

Com o objetivo de possibilitar estudos futuros, recomenda-se melhorar as informações necessárias para o acompanhamento da evasão e retenção dos estudantes, tal como coletar dados do perfil sócio-econômico dos alunos na matrícula.

Com o objetivo desmistificar e buscar cultivar alguma simpatia pela modalidade a distância, recomenda-se:

- Avaliar políticas da EaD na UDESC;
- Planejar disciplinas a serem ofertadas em ambas as modalidades, oportunizando ao aluno a escolha por uma modalidade ou outra;
- Possibilitar que os alunos possam cursar disciplinas em um ou outro Centro e validar como horas complementares - uma vez que os cursos têm ênfases diferentes;
- Rever a interface do Moodle. Um exemplo é o Moodle do IFSC que é mais receptivo;
- Envolver a equipe e estrutura do CEAD no treinamento e desenvolvimento dos demais docentes da UDESC no uso de recursos da modalidade a distância, para melhorar as experiências de todos os envolvidos;
- Rever as metodologias de ensino praticadas na modalidade a distância.

Para buscar oportunizar a interação, com objetivo de gerar engajamento, recomenda-se:

- Promover um evento de abertura do semestre na UDESC, com todos os Centros reunidos. Transmitir via *webconferência* para os polos e os centros distantes;
- Adotar o sistema de apadrinhamento para os calouros, e envolver os padrinhos nas atividades de início de semestre;
- Organizar calendário de atividades para as primeiras duas semanas de curso com atividades comuns para todos da universidade, apenas para os alunos do Centro e também apenas para os grupos de apadrinhados - estabelecendo assim algum parâmetro para a experiência de início de semestre para todos os alunos da universidade;
- Promover eventos acadêmicos que envolvam a toda universidade, para que todos os centros possam compartilhar suas produções acadêmicas, como acontece no SEPEI do IFSC ou o SEPEX da UFSC;
- Promover outros eventos, como feira de estágios, ou mesmo outros podendo ser realizado nos Centros, mas que seja convidativo aos demais centros também;

- Instaurar uma comissão mista entre servidores e alunos com o objetivo de juntos organizarem atividades não-acadêmicas para gerar integração, como: festa junina, trilhas e viagens;
- Criar um grupo para ações voluntárias, que promova a interação por meio do trabalho social, como a ESAG Kids, mas que incentive e interesse a estudantes de diferentes Centros.

Mencionam-se algumas sugestões de eventos para serem promovidos pela UDESC, sem pertencer a um Centro:

- feira de estágios;
- evento de trocas: para promover trocas de objetos e até materiais de semestres anteriores;
- evento temático: propondo que cada Centro explore um tema de alguma forma, como o desperdício. O CEART apresenta uma peças de roupas que reutilizem materiais diversos, a ESAG apresenta como reutilizar recursos e diminuir desperdícios em uma organização, a FAED apresenta como reaproveitar materiais diversos em uma escola e etc;
- Encontro de *hobbies*: promover evento que oportunize as pessoas a se conhecerem e compartilharem *hobbies*;
- promover concurso que envolva habilidades mistas, integrando alunos de diferentes Centros em uma mesma equipe.

Quanto à ações administrativas a serem recomendadas:

- Centralizar o atendimento do Suporte para o aluno, atribuindo por exemplo ao SETIC. Possibilitando assim que todos os alunos da universidade possam contar com o mesmo suporte de atendimento para dúvida com o SIGA e com o Moodle, por exemplo;
- Estender o horário de atendimento do suporte, uma vez que os cursos acontecem diariamente nos três períodos;
- Sistematizar ações de evasão - estabelecer parâmetros e ações para traços da evasão;
- Planejar ações de retenção;
- Considerar nas políticas de permanência estudantil, as impressões e cópias;
- Oferecer cursos periódicos de curta duração para todos os alunos de todos os Centros, com temas como: informática, matemática, redação e Moodle. Também *workshops* como: escrita acadêmica, gestão do tempo, imagem

pessoal e plano de carreira. Desta forma, permitindo que os alunos circulem pelos diferentes centros e conheçam professores e alunos de diferentes centros;

- Em vez de promover eventos que poucos professores aproveitam - muitos faltam e alguns se fazem apenas de corpo-presente, inverter e requerer dos professores a apresentação periódica de comprovantes de formação / qualificação;
- Promover ações voltadas para o egresso, como um encontro de egressos. Esta ação teria como objetivo cultivar o vínculo com a universidade, mesmo após o curso. O que pode contribuir para reforçar o *networking*, assim como para a divulgação do curso e da universidade;
- Convidar egressos para participar dos eventos promovidos pela universidade, contribuindo para divulgar as perspectivas de carreira para os alunos;
- Explorar a presença dos estudantes internacionais na universidade, para que compartilhem as realidades vividas em seus países: sobre as práticas profissionais e estudos, com o objetivo de promover perspectivas de carreira nos alunos;
- Criar pontos com realidade aumentada espalhadas pela estrutura *multicampi*, para se contar histórias da universidade, dos Centros, por exemplo;
- Criar espaço para o laboratório de pedagogia, que permita aos alunos de pedagogia praticarem o que estão estudando, mas que também possa receber os filhos com até 3 anos dos alunos da universidade;
- atribuir aos setores de estágios a responsabilidade de gerar dados sobre a empregabilidade do formando;
- considerar penalidade aos professores que não apresentarem comprovantes de formação, assim como aos que não cumprirem os prazos estabelecidos;
- Buscar ampliar horários das linhas de ônibus da UDESC.

Observa-se que as ações recomendadas para se promover o engajamento poderiam ser implementadas gradualmente, para que cada ação pudesse ter seu tempo de surtir efeito.

## 5.2. Ações sugeridas para o CEAD

Para o CEAD, recomendam-se as seguintes ações no que se refere à divulgação do curso:

- Divulgar sobre a modalidade: semi-presencial, uma vez que os encontros presenciais são frequentes e fazem diferença no processo de aprendizagem do aluno;
- Incluir na divulgação do curso sobre o requisito dos conhecimentos básicos de informática, assim como traços do perfil do aluno, com maior autonomia, por exemplo.

Com relação ao curso, recomenda-se:

- estruturar conteúdos em *drops*, pequenas partes para serem estudados em partes de 5 a 10 minutos, facilitando o estudo usando dispositivos móveis - *m-learning*;
- divulgar a rádio UDESC, algum programa que esteja relacionado ao curso, como o “Jornal Udesc”, da programação de Florianópolis, com o objetivo de oportunizar mais uma interação com a universidade;
- Em parceria com a FAED, promover entrevistas ou palestras a distância de interesse do curso e transmitir *online* para todos os alunos.

No que se refere às questões administrativas, recomenda-se:

- flexibilizar matrículas e créditos, estabelecendo diretrizes para estas disciplinas em reoferta, como: deixar o aluno ciente de que teria que realizar provas em outro polo, ou realizar atividades em grupo com alunos de outros polos;
- melhorar a comunicação interna: criar canal oficial de informações sobre o curso também para equipe de docentes e administrativa. Utilizar este canal para divulgar as ações do centro;
- envolver os tutores nas capacitações e planejamento;
- rever atuação dos *designers* instrucionais: atuação menos passiva e mais de parceria com os professores, para que zelem pelos parâmetros e qualidade do curso juntamente com os professores;
- monitorar as salas virtuais, tanto para zelar pelo atendimento dos parâmetros do curso, como também para identificar iniciativas que dão resultados e buscar replicá-las, ou melhorá-las;

- investigar os motivos da evasão quando o aluno formaliza desligamento do curso;
- planejar ações de retenção;
- divulgar eventos acadêmicos que acontecem nas regiões dos polos.

Quanto às recomendações de ações para se promover o engajamento:

- planejar a recepção dos calouros para além dos avisos institucionais, como por exemplo: transmitir depoimentos dos egressos e abordar a importância de *networking*, com o objetivo de promover a perspectiva de mercado de trabalho;
- divulgar histórias e experiências dos egressos em eventos;
- adotar estratégias de gamificação por semestre - estabelecendo uma série de metas e premiar com livros, ou visita ao *campus*, por exemplo;
- promover o apadrinhamento: alunos que ajudam alunos, de turmas e polos diferentes, os mais próximos entre si.

Com estas sugestões, busca-se melhorar a comunicação interna no CEAD, assim como promover o engajamento de professores e alunos envolvidos no curso.

### 5.3. Ações sugeridas para a FAED

Assim como no CEAD, também recomenda-se à FAED alguns cuidados na divulgação do curso, como mencionar sobre a possibilidade de parte da carga horária do curso ser na modalidade a distância.

Com relação ao curso recomendam-se ações que busquem simpatizar os alunos com a modalidade a distância, tais como:

- disponibilizar parte do material virtual em *drops* para facilitar o estudo com o *m-learning*;
- em conjunto com o CEAD, promover entrevistas e palestras a distância e transmitir *online*;
- utilizar o calendário do Moodle - divulgando as datas importantes de cada disciplina, buscando ajudar ao aluno a cumprir os prazos;
- disponibilizar entrevistas da rádio Udesc com temas relacionados ao curso, como o programa “Jornal da Udesc”.

Quanto às questões administrativas, recomendam-se:

- investigar os motivos quando houver evasão;
- planejar ações de retenção;

- ampliar o laboratório de informática, de forma que seja possível que alunos sem computador possam estudar na universidade;
- disponibilizar algum apoio de *designer* instrucional para os professores: alguém que possa revisar ambiente, sugerir, orientar e apoiar ao professor nas particularidades da modalidade a distância;
- divulgar vagas de estágios também fora da rede pública;
- disponibilizar bolsista para apoio nos laboratórios, com conhecimento do Moodle;
- caso não haja o apadrinhamento, para o compartilhamento de material de uma fase para outra, o professor pode recolher os textos de sua disciplina para redistribuir para os alunos da próxima turma. Ou se pode organizar escaninhos por fase e por disciplina para os alunos doarem os textos uns para os outros.

Com relação às sugestões de atividades com o objetivo de promover o engajamento, recomenda-se:

- promover eventos para os egressos, de forma que se reforcem os vínculos com a universidade e o curso. Facilitando também ações com os egressos para os alunos;
- promover eventos com a participação de egressos para proporcionar perspectiva de mercado aos alunos;
- promover o sistema de apadrinhamento, quando alunos de outras fases ajudam alunos calouros;
- acrescentar ao calendário de atividades de recepção dos calouros, não só as falas das direções e coordenações, mas também alunos, como com o depoimento de um egresso. Aproveitar esta oportunidade para abordar a importância do *networking*;
- adotar estratégias da gamificação por semestre - estabelecendo uma série de metas e premiar com um livro, ou vale-livro, por exemplo;
- envolver os alunos de transferências e reingressos nas atividades de início de curso também, para se manterem informados e também terem a oportunidade de se integrarem ao novo curso;
- Promover ações com o objetivo de amadurecer os sentimentos e fortalecer psicologicamente aos alunos, como em palestras e *workshops*.

O quadro a seguir sintetiza as ações recomendadas anteriormente:

Quadro 28: Ações recomendadas

| Grupo                              | UDESC   | CEAD  | FAED   |
|------------------------------------|---|---|--|
| Suporte administrativo             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar quando houver evasão;</li> <li>• Sistematizar ações de evasão;</li> <li>• Planejar ações de retenção;</li> <li>• Considerar impressões e cópias nas políticas de permanência estudantil;</li> <li>• Considerar penalidade à professores que não buscam se desenvolver e não cumprem prazos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar motivos da evasão quando o aluno se desliga do curso;</li> <li>• Planejar ações de retenção.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar motivos da evasão quando o aluno se desliga do curso;</li> <li>• Planejar ações de retenção.</li> </ul>  |
| Suporte ao aluno                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar acesso à serviços de apoio da universidade em um local comum a todos os centros;</li> <li>• Gerar dados sobre a empregabilidade do formando;</li> <li>• Buscar ampliar os horários de ônibus.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estender o horário de atendimento do Suporte técnico.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar laboratório de informática para os alunos estudarem;</li> <li>• Disponibilizar suporte técnico com conhecimento do Moodle.</li> <li>•</li> </ul>   |
| Experiência acadêmica do estudante | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar disciplinas que possam ser cursadas em ambas as modalidades;</li> <li>• Rever a interface do Moodle;</li> <li>• Envolver a equipe do CEAD para compartilhar <i>know-how</i> da modalidade a distância com os demais docentes da universidade;</li> <li>• Promover abertura do semestre da universidade, e transmitir para todos os centros e polos;</li> <li>• Adotar o sistema de apadrinhamento;</li> <li>• Organizar calendário de programação de início de semestre;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabilizar a validação de disciplinas cursadas na FAED;</li> <li>• Divulgar rádio UDESC;</li> <li>• Promover cursos e palestras e transmitir <i>online</i>;</li> <li>• Divulgar eventos acadêmicos que acontecem próximo aos polos;</li> <li>• Planejar a recepção de calouros para além dos avisos institucionais;</li> <li>• adotar estratégias da gamificação;</li> <li>• Promover o apadrinhamento;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabilizar a validação de disciplinas cursadas no CEAD;</li> <li>• Divulgar rádio UDESC;</li> <li>• Promover cursos e palestras e transmitir <i>online</i>;</li> <li>• adotar estratégias da gamificação;</li> <li>• Promover o apadrinhamento;</li> <li>• Envolver transferidos e reingressantes nas atividades de início de curso.</li> </ul> |

|                                    |  |   |  |
|------------------------------------|--|---|--|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover eventos acadêmicos;</li> <li>• Promover eventos não-acadêmicos;</li> <li>• Instaurar equipe mista para promover atividades não-acadêmicas;</li> <li>• Criar grupo para ações voluntárias;</li> <li>• Promover ações voltadas para os egressos;</li> <li>• Convidar egressos para os eventos;</li> <li>• Explorar a presença dos estudantes internacionais;</li> <li>• Criar pontos com realidade aumentada.</li> </ul> |   |  |
| Preparo de faculdades dos docentes | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigir periodicamente comprovantes de capacitação e formação dos docentes.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigir periodicamente comprovantes de capacitação e formação dos docentes;</li> <li>• Envolver tutores nas capacitações e planejamento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigir periodicamente comprovantes de capacitação e formação dos docentes.</li> </ul>   |
| Entrega instrucional               |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever atuação do DI;</li> <li>• Monitorar salas virtuais;</li> <li>• Preparo de conteúdos para <i>m-learning</i>.</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar DI para os docentes;</li> <li>• Monitorar salas virtuais;</li> <li>• Preparo de conteúdos para <i>m-learning</i>.</li> </ul> |
| Preparo tecnológico                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralizar e estender o horário de atendimento de suporte ao aluno;</li> <li>• Promover cursos de informática</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estender o horário de atendimento do suporte;</li> <li>• promover cursos de informática.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar suporte em Moodle também no laboratório de informática;</li> <li>• promover cursos de informática.</li> </ul>                |
| Integração social                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover cursos e <i>workshops</i> diversos;</li> <li>• Criar espaço neutro de para interação e convivência dos alunos de diferentes centros;</li> <li>• Promover eventos acadêmicos e não-acadêmicos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover cursos e <i>workshops</i> diversos;</li> <li>• Promover eventos acadêmicos e não-acadêmicos.</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover cursos e <i>workshops</i> diversos;</li> <li>• Promover eventos acadêmicos e não-acadêmicos.</li> </ul>                            |
| Comunicação                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuste na divulgação dos cursos: presencial</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao divulgar o curso, informar que é semi-</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao divulgar o curso, informar que tem</li> </ul>  |

|                        |  |  |   |
|------------------------|--|--|---|
|                        | <p>com carga horária a distância e a distância com carga horária presencial;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir eventos acadêmicos da universidade na <i>web</i> para demais centros e polos.</li> </ul>  | <p>presencial, e sobre requisito de conhecimentos básicos de informática;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir eventos acadêmicos da universidade na <i>web</i> para demais centros e polos;</li> <li>• Criar canal de informação do curso para docentes e administrativo.</li> </ul> | <p>carga horária a distância;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir eventos acadêmicos da universidade na <i>web</i> para demais centros e polos.;</li> </ul>   |
| Expectativas           |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• divulgar histórias e experiências dos egressos;</li> <li>• promover atividades que envolvam os egressos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• divulgar histórias e experiências dos egressos;</li> <li>• promover atividades que envolvam os egressos;</li> <li>• divulgar vagas de estágio fora da rede pública.</li> </ul>   |
| Fatores dos estudantes | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar destaque ao nome da UDESC e publicações nas mídias;</li> <li>• Fazer a logo da UDESC presente junto à logo dos centros;</li> <li>• Criar laboratório de pedagogia que também possa atender aos filhos de alunos com menos de 3 anos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilizar matrículas e créditos das disciplinas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar o calendário do Moodle;</li> <li>• criar um canal para compartilhar materiais entre alunos - professores ou pastas de disciplinas;</li> <li>• promover ações para amadurecer sentimentos e fortalecer psicologicamente aos alunos.</li> </ul> |

Fonte: Própria da autora (2019)

Observa-se que algumas ações permeiam os diferentes grupos, portanto se repetindo em outros grupos.

## CONCLUSÕES

De acordo com o objetivo geral previamente expresso, esta pesquisa apresentou um diagnóstico e prognóstico para a evasão nos cursos de pedagogia da UDESC. Com base nos objetivos específicos, identificou que as taxas de evasão em uma série histórica que compreendeu os últimos cinco anos no curso de graduação em pedagogia da UDESC e, diferentemente do que se esperava, constatou-se que a evasão é maior na modalidade presencial. Também foram analisados os comportamentos da evasão em uma turma referência, constatando-se que, na turma da FAED analisada, o comportamento da evasão foi diferente do previsto na literatura. Através das entrevistas realizadas e questionários aplicados, foi possível identificar alguns dos possíveis motivos da evasão, alguns previstos na literatura, outros não, como o contexto sócio-político e econômico. As entrevistas possibilitaram ainda a identificação das práticas de retenção não só no CEAD, mas também na FAED e na UiO. Com base nestes dados, e na experiência vivenciada pela pesquisadora, foram propostas diversas ações com o objetivo de contribuir para a permanência dos estudantes na modalidade de ensino a distância.

As diferentes fórmulas de cálculo da evasão, com resultados tão diferentes, podem caracterizar um contexto equivocado, induzindo o público a crer em um comportamento da evasão que pode não traduzir a realidade.

As taxas de evasão devem ser acompanhadas semestralmente pela IES, de forma que se possa identificar e agir sobre alguma inconformidade o mais rápido possível. No entanto, algumas das fórmulas apresentadas neste estudo, dificultam este acompanhamento por requerer dados anuais. Nestes casos: que valor considerar para o número de matrículas? Ressalte-se que muitas das matrículas do 2o semestre, são de alunos que já estavam no curso no 1o semestre; mas que alguns que estavam no 1o já não estão no 2o.

Foi possível constatar que as fórmulas consagradas no cálculo da evasão no ensino brasileiro carece de uma revisão e até mesmo de ajustes. De modo análogo, seria importante destacar uma fórmula como referência para divulgação de dados. Já que pode-se considerar que as taxas, conforme mostrou esta pesquisa, medem fenômenos diferentes.

A nomenclatura dos fenômenos também poderia ser reconsiderada e repadronizada, uma vez que existem estudos que falam sobre a retenção se referindo

à permanência e por vezes retenção se referindo à retenção. Neste estudo, tratou-se a retenção como permanência.

A modalidade a distância desafia alunos e docentes, esperando que se gere engajamento entre os envolvidos a distância, utilizando-se de diversos recursos porém com pouco contato pessoal. Um diferencial desta modalidade, pouco explorado, é o contato direto e com retorno rápido do professor, em até 24 horas. Quando na modalidade presencial, geralmente, se dialoga apenas nos momentos de encontro presencial. Mas esta última, apesar de contar com a vantagem dos encontros presenciais periódicos, tem os desafios dos custos da permanência estudantil e mobilidade.

Em ambas as modalidades, o desafio de gerar engajamento não pode ser cumprido por um perfil docente qualquer, assim como o aluno. Ambos devem ter postura mais ativa, dinâmica e disciplinada, podendo assim estabelecer o comprometimento, integração e engajamento. Qualquer desvio destes traços de perfil, pode contribuir para a decisão por evadir. Destaca-se mais uma particularidade da modalidade a distância: para evadir, basta começar não acessando o AVEA.

A modalidade a distância não pode ser rotulada como mais fácil, pode sim ser mais conveniente, para os casos de profissional que viaja muito a trabalho, ou mesmo ser a única alternativa, no caso dos que moram em regiões carentes da presença de uma IES. Não se evidencia como um curso mais fácil, revelando-se ser mais difícil, uma vez que requer um perfil de aluno mais ativo, autônomo e disciplinado, características raras, principalmente em adolescentes recém egressos do ensino médio.

Com o desafio de despertar o interesse e gerar engajamento em alunos que buscam na universidade um direcionamento ou redirecionamento para a vida, os professores entrevistados demonstraram consciência e responsabilidade com este desafio. Mas, pelos relatos de professores e alunos, infelizmente não parece ser uma característica que pode ser generalizada no quadro docente.

Os alunos do CEAD pareciam não sentir ter direitos e também não estarem muito dispostos a fazer exigências, mais fácil é evadir. Já na FAED, os alunos aparentaram conhecer e exigir muitos direitos. Mas, de acordo com os professores, não cumprem com seus deveres. Alunos de ambos os Centros esperam que suas questões pessoais sejam sempre consideradas pela IES, pois acreditam que isso justifica não cumprirem com suas responsabilidades. A humanização do sistema

educacional é importante, assim como também respeitar regras e prazos, para não infringir os direitos de outros. Não se pode exigir o *feedback* de uma atividade no prazo, quando não se cumpre o prazo de entrega, por exemplo. O curso é de pedagogia, mas requer práticas de andragogia. Deve-se oportunizar aos alunos que entendam não só sobre direitos, mas também deveres, sobre seu papel ativo no processo de aprendizado. Desta forma, pode-se também contribuir para formação deste cidadão, que pode entender que seus problemas particulares não são mais importantes do que o dos outros, por isso não devem afetar aos demais. Os estudantes internacionais poderiam contribuir para este aprendizado também, não só para dar perspectivas internacionais de mercado de trabalho.

No desenvolvimento desta pesquisa foi possível perceber a preocupação com o tema da evasão discente embora, em geral, muito se estude e pouco se transforme em atitudes. No entanto, é importante mencionar que, recentemente, a UDESC tem promovido algumas iniciativas na busca da identidade do aluno com a instituição, como se fazer presente nas redes sociais - com “#orgulhodeserudesc”, assim como enviando emails com notícias da universidade diariamente a todos os alunos. Na UiO foi possível observar o movimento contrário: muito se faz, independentemente de saber o motivo exato. Não parecia ser necessário saber os motivos e os números exatos da evasão para se tomar atitudes com relação à permanência dos alunos.

Em Oslo também foi possível notar que não há “disputas de egos” entre docentes, a experiência de aprendizado do aluno é o objetivo em comum de todos. E assim, as universidades de Oslo ofertam os cursos na modalidade presencial, mas tem professores destacados que fazem cursos da modalidade a distância para uma outra instituição especializada na modalidade. Ambas as modalidades oferecem cursos com qualidade e atendem bem aos alunos. Da mesma forma que diferentes professores, de diferentes IES lecionam disciplinas juntos, em uma ou outra universidade. Explora-se desta forma as especialidades de cada um, proporcionando para o aluno uma melhor experiência de ensino, independentemente de “posses”, seja de títulos ou instituições. Não poderia ser positivo para os alunos se o CEAD e o SETIC focassem suas atividades para promover uma melhor experiência dos alunos na modalidade a distância, independentemente de Centro, mas à toda comunidade UDESC?

Uma estratégia da Noruega executada pela UiO para diminuir o preconceito da população para com estrangeiros, como também tentar ensinar os noruegueses a

interagir socialmente com diferentes pessoas, é trazendo estudantes estrangeiros para terem contato com seus alunos, assim como enviar seus alunos para o exterior para que conheçam outras culturas. Evidencia-se nesta estratégia uma alternativa factível para diminuir o preconceito entre alunos dos diferentes Centros na UDESC. Promovendo oportunidades para que os alunos circulem em diferentes Centros, que se conheçam e interajam entre si, podendo proporcionar uma melhor compreensão de um contexto geral, sobre a interdisciplinariedade e transdisciplinariedade dos diferentes cursos e áreas de atuação. Como cada um tem seu espaço de atuação e um importante papel na sociedade como um todo.

### **Recomendações**

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, diversos outros temas se revelaram interessantes, mas inviáveis de serem executadas neste estudo. Portanto, recomendam-se para pesquisas futuras:

- Análise do fenômeno da evasão sob a perspectiva das “barreiras do curso” de Christensen e Spackman (2019);
- Propor uma fórmula para o cálculo da evasão;
- Expandir esta pesquisa com os dados sócio-econômicos;
- Expandir esta pesquisa para outros cursos;
- Estudar o fenômeno da evasão e da retenção da turma de pedagogia do CEAD com ingresso em 2019/1. Esta turma não faz parte do convênio com a UAB e acontece em um *campus*. Fato que pode mudar a experiência universitária dos alunos desta turma;
- Expandir o período de análise das taxas de evasão e investigar o impacto do cenário político sócio-econômico na evasão;
- Analisar o impacto o perfil das gestões femininas e masculinas no fenômeno da evasão, em um curso predominantemente feminino.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas sobre educação** - Campinas, SP: Versus Editora, 2003.
- ARDOINO, J. **A Complexidade**. MORIN, E. (org). A Religião dos Saberes: o desafio do século XXI - 9a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- AVERSA, E. MACCALL, S. **Profiles in Retention** Part 1: Design Characteristics of a Graduate Synchronous Online Program. J. of Education for Library and Information Science, Vol. 54, No. 2—(Spring) April 2013
- BAWA, P. **Retention in Online Courses: Exploring Issues and Solutions—A Literature Review**. SAGE and Open Access. Jan-March 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015621777>>. Acesso em: 03/03/19
- BECKER, M. L. R. **Ciclos na escola, temos na vida: criando possibilidades** / organizado por Jaqueline Moll.- Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BEJOU, D; BEJOU, A. **Shared Governance and Punctuated Equilibrium in Higher Education: The Case for Student Recruitment, Retention, and Graduation**. Journal of Relationship Marketing, 11:248–258, 2012
- BLANCHET, R. **Conhecimento da terra e educação**. MORIN, E. (org). A Religião dos Saberes: o desafio do século XXI - 9a ed. Rio de Janeiro: Bertrand BRasil, 2010.
- BOUCHARD, P. **Autonomia e distância transacional na formação a distância**. / em Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? / organizado por Séraphin Alava - Porto Alegre: Artmed, 2002
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Outubro de 1997. Brasília – DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 24/07/1998. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206)>. Acesso em: 03/03/2018
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. - 8 ed. - São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3** “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade” 04/2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18/02/2018
- BRASIL a, Casa Civil. **Decreto nº 9.057**, DE 25 DE MAIO DE 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm)>. Acesso em 19/02/2018
- BRASIL b, Ministério da Educação. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf)>. Acesso em: 03/03/2018
- BRASIL a, Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 18/02/2018
- BRASIL b, Ministério das Relações Exteriores. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao->

- superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 18/02/2018
- BRASIL c, Ministério da Educação. **Educação Superior a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acesso em: 11/06/2018
- BRASIL d, Ministério da Educação. **SISUAB**. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 27/05/2018
- BRASIL e, Ministério da Educação. **Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab> Acesso em: 27/05/2018
- CAPEs, Fundação. **Acolhimento UAB**. 07/06/2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acolhimento-uab>>. Acesso em: 17/02/19
- COMARELLA, R. L. **Educação Superior a Distância: evasão discente**. Dissertação. 2009. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/?p=414>>. Acesso em: 01/03/2018
- COMMONWEALTH OF LEARNING. **Ensino Superior**. Disponível em: <https://www.col.org/programmes/higher-education> Acesso em: 20/05/18
- CENSO EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: Ibpx, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf)>. Acesso em: 11/06/2019
- \_\_\_\_\_. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <[http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)>. Acesso em: 11/10/2017
- \_\_\_\_\_. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017**. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo\\_ead/1554/2018/10/censoeadbr\\_-\\_2017/2018](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/1554/2018/10/censoeadbr_-_2017/2018)>. Acesso em 04/03/19
- COSTA, F. J. da; BISPO, M. de S.; PEREIRA, R. de C. de F. **Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University**. RAUSP Management Journal. 16/01/2018.
- COSTA, V. M. F., SCHAURICH, A., STEFANAN, A., SALES, E., RICHTER, A. **Educação a distância x educação presencial: COMO OS ALUNOS PERCEBEM AS DIFERENTES CARACTERÍSTICAS**. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126878.pdf>>. Acesso em: 19/02/2018
- CROSLING, G.; THOMAS, L.; HEAGNEY, M. (2008) **Improving student retention in higher education** - the role of teaching and learning. Routledge. USA and Canada.
- DEMOa, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios** - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMOb, P. **Metodologia do conhecimento científico**. - São Paulo: Atlas, 2000
- DUARTE, F. B. de M. D.; MAKNAMARA, M. Distance learning in teacher education: emergency, quality benchmarks, public policies, and the pedagogical practice. **Acta Scientiarum. Education**. v. 38, n. 1, p. 61-68, Jan.-Mar., 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27311/16128> Acesso em: 23/05/2018

EGAN, K. **A mente educada**: os males da educação e a influência educacional das escolas. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

ENRICONE, D. **Estudante da Educação Superior**. (Org.). In: MOROSINI, M. C. (Org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário. V.2 - Brasília: INEP, 2006. p. 407-437

FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. (Orgs.) **Currículo e prática pedagógica no educação superior**. In: MOROSINI, M. C. (Org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário. V.2 - Brasília: INEP, 2006. p. 439-456

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. - 4. ed. - Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). **Gestão e modelos da educação superior**. In: MOROSINI, M. C. (Org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário. V.2- Brasília: INEP, 2006. p. 209-347

FUJITA, O. M. **DO PRESENCIAL TRADICIONAL AO VIRTUAL: PLANEJAMENTO E MUDANÇAS DE POSTURA**. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200791832PM.pdf>>. Acesso em 19/02/2018

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. - 2 ed. - Porto Alegre: Penso, 2012

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2013**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 04/03/19

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03/02/16

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 07/11/16

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16/10/17

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 04/03/19

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 1 ed., 1 reimpressão. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, P. K. dos; GIRAFFA, L. M. M. **Permanência na Educação Superior a distância**. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2017, pp. 305-321. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16808>

LAGO, C. **Locke e a educação** - Chapecó: Argos, 2002

LAHAM, S. A. D.; LEMES, S. de S. Um estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de licenciatura em pedagogia a distância. **RPGE** – Revista on line de

- Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 405-431, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9753>> Acesso em: 23/05/2018
- LOBO, Instituto Lobo. **Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia**. Disponível em: <<http://www.institutolobo.org.br/paginas/institutolobo.php?v=1>>. Acesso em: 01/05/19
- LOBO, M. B.C.M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: ASPECTOS GERAIS DAS CAUSAS E SOLUÇÕES**. 2011. Disponível em: <[https://abmes.org.br/arquivos/documentos/Final\\_Apostila\\_Palestra\\_ABMES\\_Evasao\\_Modo\\_de\\_Compatibilidade.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/Final_Apostila_Palestra_ABMES_Evasao_Modo_de_Compatibilidade.pdf)>. Acesso em: 03/03/2018
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 6 ed. - São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. - 7 ed. - 6 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. - 5 ed. - 2 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008
- MARPEAU, J. **O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos** - Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MATTAR, J. **Quais são as iniciativas que ajudam a reduzir as taxas de evasão da EAD?** Censo EaD.BR. 2017. Curitiba: Editora Intersaberes, 2018. p. 9-11.
- MATTAR NETO, J. A. **Metodologia científica na era da informática**. - 2. ed. - São Paulo: Saraiva, 2005
- MOORE. M. G. **Educação a distância: uma visão integrada** - São Paulo: Cengage Learning, 2008
- MORAES, M. C. B. **503 dúvidas para você tirar sobre a educação superior no Brasil**. Florianópolis: Nanquim, 2016.
- MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. - São Paulo: Editora Senac SP, 2010.
- NCES, National Center for Education Statistics. **Undergraduate Retention and Graduation Rates**. 2017. Disponível em: <[https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/Indicator\\_CTR/coe\\_ctr\\_2017\\_05.pdf](https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/Indicator_CTR/coe_ctr_2017_05.pdf)>. Acesso em 02/03/19
- NORUEGA. **A sociedade norueguesa**. Disponível em: <<https://www.norway.no/pt/brasil/valores-prioridades/noruega-atualidade/>>. Acesso em 20/04/19
- OECD (2016), **PISA 2015 Results** (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <[https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i\\_9789264266490-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page4)>. Acessado em: 02/08/19
- OLIVA, A. **O relativismo de Kuhn é derivado da história da ciência ou é uma filosofia aplicada à ciência?** São Paulo. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662012000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662012000300007)>. Acesso em 29/08/18.
- PACHECO, A. S. V.; NAKAYAMA, M. K.; RISSI, M. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração a distância do sistema universidade aberta do brasil: uma teoria multiparadigmática**. 2014. Disponível em:

[https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p65/pdf\\_52](https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p65/pdf_52). Acesso em: 24/05/2018

PHILLIPS, A. S.; WARREN, S. **Retention**: course completion rates in online distance learning. University of North Texas. December 2015. Disponível em:

<[https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc822741/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc822741/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)>. Acesso em: 03/03/19

RAMOS, W. M. **Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online**.

Artigo apresentado no ESUD 2014 - XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128192.pdf>>. Acesso em: 01/10/2017

RIBEIRO, C. V. dos S. e LEDA, D. B. **O trabalho docente em uma universidade federal frente à interiorização da educação superior**. Em Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações / organizado por José Vieira de Sousa. 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço / Faculdade de educação da universidade de Brasília, 2015.

SACCOL, A. Z. **Um retorno ao básico**: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SCHROEDER, C. da S.; KLERING, L. R. **Abordagens paradigmáticas alternativas**: possibilidades para estudos em ADI. Revista de Administração FACES. Journal, vol. 11, núm. 3, julio-septiembre, 2012, pp. 73-88. Universidade FUMEC. Minas Gerais, Brasil.

SEGENREICH, S. C. D. e NEVES, A. M. C. das. **O espaço da educação a distância na expansão da educação superior brasileira Pós-LDEN/1996**. Em Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações / organizado por José Vieira de Sousa. 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço / Faculdade de educação da universidade de Brasília, 2015.

SEMESP (Sindicato das mantenedoras do ensino superior). **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 01/05/19

\_\_\_\_\_. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2016. Disponível em: <[http://convergenciacom.net/pdf/mapa\\_ensino\\_superior\\_2016.pdf](http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 03/03/2018

\_\_\_\_\_. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2018. Disponível em:

<[http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa\\_do\\_Ensino\\_Superior-web.pdf](http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa_do_Ensino_Superior-web.pdf)>. Acesso em: 04/03/2019

SILVA FILHO, R. L. L. e; et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**, Cadernos de Pesquisa, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf> Acesso em 27/05/2018.

TOMPSON, H.; BROWNLEE, A. **The First Year Experience for Business Students**: A Model for Design and Implementation to Improve Student Retention. Journal of the Academy of Business Education. Spring 2013.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. - São Paulo. Editora Senac SP, 2010.

UDESC. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia**. 2010. Disponível em:

- <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/495/ppp\\_\\_\\_pedagogia\\_2011.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/ppp___pedagogia_2011.pdf)>. Acesso em: 29/08/18
- \_\_\_\_\_. **Sobre o centro**. 2011a. Disponível em: <<https://www.udesc.br/cead/sobreocentro>>. Acesso em: 30/08/18
- \_\_\_\_\_. **Udesc adota cotas para alunos de escola pública e negros a partir do vestibular de inverno**. 2011b. Disponível em: <[https://www.udesc.br/noticia/udesc\\_adota\\_cotas\\_para\\_alunos\\_de\\_escola\\_p%C3%BAblica\\_e\\_negros\\_a\\_partir\\_do\\_vestibular\\_de\\_inverno](https://www.udesc.br/noticia/udesc_adota_cotas_para_alunos_de_escola_p%C3%BAblica_e_negros_a_partir_do_vestibular_de_inverno)>. Acesso em: 30/08/18
- \_\_\_\_\_. **UDESC em números**. 2017a. 08/03/2017. Disponível em: <[https://www.udesc.br/numeros/ensino/alunos\\_graduacao](https://www.udesc.br/numeros/ensino/alunos_graduacao)>. Acesso em: 29/08/18
- \_\_\_\_\_. **Licenciatura em pedagogia**. 2017b. Disponível em: <<https://www.udesc.br/cead/pedagogia/ementa>>. Acesso em: 30/08/18
- \_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 031/2017 – CONSEPE**. 2017c. Disponível em: <[http://www.cead.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/691/031\\_2017\\_cpe.pdf](http://www.cead.udesc.br/arquivos/id_submenu/691/031_2017_cpe.pdf)>. Acesso em: 30/08/18
- \_\_\_\_\_. **Número de cursos da Udesc com cinco estrelas dobra no Guia do Estudante da Abril**. 2017d. 31/08/17. Disponível em: <[https://www.udesc.br/noticia/numero\\_de\\_cursos\\_da\\_udesc\\_com\\_cinco\\_estrelas\\_dobra\\_no\\_guiado\\_estudante\\_da\\_abril](https://www.udesc.br/noticia/numero_de_cursos_da_udesc_com_cinco_estrelas_dobra_no_guiado_estudante_da_abril)>. Acesso em: 29/08/18
- \_\_\_\_\_. **Histórico da Udesc**. 2018a. Disponível em: <<http://www.udesc.br/sobre/hist%C3%B3rico>>. Acesso em 09/03/2018
- \_\_\_\_\_. **Sobre a UDESC**. 2018b. Disponível em: <<https://www.udesc.br/sobre>>. Acesso em: 29/08/18
- \_\_\_\_\_. **Estatísticas de ingresso**. 2018c. Disponível em: <<https://www.udesc.br/cead/uab/estatistica>>. Acesso em: 30/08/18
- \_\_\_\_\_. **Resultado geral enade 2004-2014**. 2018d. Disponível em: <[http://www1.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1622/enade\\_2004\\_\\_\\_2014\\_\\_\\_com\\_cpc.pdf](http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/1622/enade_2004___2014___com_cpc.pdf)>. Acesso em: 29/08/18
- \_\_\_\_\_. **Guia do aluno de graduação**. 2019a. Disponível em: <[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/0\\_71932100\\_1473975971.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/0_71932100_1473975971.pdf)>. Acesso em: 23/05/19
- \_\_\_\_\_. **Corpo docente**. 2019b. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/?id=494>>. Acesso em: 23/05/19
- UIO. **Education and student life**. 2018. Disponível em: <<https://www.uio.no/english/about/strategy/highlights/2016/education/>>. Acesso em 20/04/19
- \_\_\_\_\_. **Facts and figures**. 2019a. Disponível em: <<https://www.uio.no/english/about/facts/>>. Acesso em 20/04/19
- \_\_\_\_\_. **Student life**. 2019b. Disponível em: <<https://www.uio.no/english/student-life/>>. Acesso em 20/04/19
- \_\_\_\_\_. **Services and tools**. 2019c. Disponível em: <<https://www.uio.no/english/services/>>. Acesso em 20/04/19
- UOL. **Udesc adotará Sisu a partir do vestibular de 2014; serão mais de 400 vagas pelo sistema**. 2013. Disponível em: <<https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/04/17/udesc-adotara-sisu-a-partir-do-vestibular-de-2014-serao-mais-de-400-vagas-pelo-sistema.htm>>. Acesso em: 30/08/18

## **GLOSSÁRIO**

AVEA - Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

EaD - Educação à distância

Moodle – plataforma virtual de Ensino-Aprendizagem

SIGA – Sistema de gerenciamento acadêmico

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

TDA – Taxa de Desistência Acumulada

## APÊNDICES

### Apêndice A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com Gestores, Professores, Tutores e alunos da FAED

Tempo Educação:

Tempo Docência:

Tempo EaD:

Tempo Instituição:

#### Retenção

Na sua percepção, o que é feito para a retenção dos alunos?

##### Suporte Administrativo

- Contato antes da matrícula (telefone / email)
- Alunos são informados sobre mudanças no programa
- Acolhimento - recepção, apresentação da faculdade e do administrativo, apresentação de quem presta suporte técnico, promove atividades de interação, apresentação das avaliações
- Ações são tomadas quando apresenta fatores da evasão\* (quais ações?)  
\*faltas, baixo desempenho
- As rematrículas dos 2o e 3o termos são monitoradas
- Existe um plano de ação para lidar com atritos (que podem levar à evasão)
- Existe um plano de retenção (planejamento e organização de ações de retenção)

##### Suporte ao aluno

- Torna acessível a assistência financeira
- Proporciona acesso antecipado aos serviços virtuais: biblioteca, registros de alunos...
- Proporciona informações antecipadas sobre TI, coordenação do curso, comunicação

##### Experiência dos alunos

- Proporcionar feedbacks rápidos
- Foca em gerar integração no 1o termo

##### Preparo de habilidades

- Preparação de habilidades com cursos, workshops e outros com assistência pedagógica
- Provê oportunidades para faculdades para desenvolver aulas e design se suas próprias instruções
- Desenvolvimento docente - didático-pedagógico

##### DI

- Usa ferramentas síncronas
- Proporciona treinamento para o uso das ferramentas síncronas
- Usa variados métodos de apresentação nas aulas

##### Preparo tecnológico

- Proporciona oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades tecnológicas
- Proporciona bom treinamento e suporte técnico para alunos e para a faculdade
- Presta suporte técnico com um canal de contato

##### Integração social

- Promove atividades em grupo para encorajar a interação
- Promove atividades virtuais e alternativas
- Foca na integração no começo do curso
- Facilita a integração e manutenção dos alunos em classe

- Usa diferentes abordagens para promover o engajamento do aluno

#### Comunicação

- Requer habilidades de escrita dos alunos
- Incentiva a comunicação entre faculdade e alunos
- Facilita a comunicação via chat
- Encoraja a participação em sala de aula
- Fornece meios adequados e responsivos para a comunicação

#### Expectativas

- Garante razoavelmente as expectativas dos alunos quanto ao curso

#### Fatores dos estudantes

- Garante que o aluno entenda o requisito dos prazos
- Garante que os alunos saibam como trabalhar em equipes
- Desenvolve habilidades para que o aluno consiga trabalhar no prazo
- Tem certeza de que o aluno pode lidar com trabalho, família e finanças
- Maturidade, ritmo com o ensino virtual e fatores motivacionais dos alunos são avaliados

## Apêndice B - Questionário de Evasão enviado para alunos do CEAD

Poderia se identificar?

Nome:

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

( ) FAED ( ) CEAD, Polo \_\_\_\_\_

Entrou no curso (mês/ano): \_\_\_\_/\_\_\_\_

Saiu do curso (mês/ano): \_\_\_\_/\_\_\_\_

Nas questões seguintes, você pode assinalar mais de uma alternativa.

Ao final poderá fazer seus comentários livremente.

1 - Você teve pouco tempo para estudar?

( ) Não

( ) Sim, devido à compromissos com o trabalho (fator externo)

( ) Sim, devido à compromissos com a família (fator externo)

( ) Sim, era muito conteúdo para estudar (fator externo)

( ) Sim, outro (especifique na última questão)

2 - Você teve dificuldades para participar das atividades presenciais no polo?

( ) Não

( ) Sim, devido à distância (fator externo)

( ) Sim, devido aos dias e/ou horários definidos (fator externo)

( ) Sim, devido à estrutura do polo (fator externo)

( ) Sim, devido à falta de apoio do tutor (fator interno - equipe)

( ) Sim, outro (especifique na última questão)

3 - Você sentiu dificuldades para acompanhar as disciplinas?

( ) Não

( ) Sim, achei o material confuso, cansativo, faltaram esquemas ou exemplos para facilitar entender o conteúdo (fator interno - distância pedagógica)

( ) Sim, não conseguia estudar todo o material (muito conteúdo) (fator externo)

( ) Sim, não entendi a matéria (didática do professor nos fóruns, videoaulas, encontros presenciais - sem propostas de interação, por exemplo) (fator interno - distância pedagógica)

( ) Sim, devido à má qualidade das interações síncronas - vídeos com definição ruim, travamentos durante a interação (fatores interno - tecnologia)

( ) Sim, outro (especifique na última questão)

4 - Você teve dificuldades para usar os recursos no curso?

( ) Não

( ) Sim, com o atendimento dos professores (fator interno - equipe)

( ) Sim, com o atendimento dos tutores (fator interno - equipe)

( ) Sim, com o Ambiente Virtual (Moodle) (fator interno - distância pedagógica)

( ) Sim, com o as videoaulas e com as conferências (fator interno - tecnologia)

( ) Sim, com os materiais de apoio (fator interno - distância pedagógica)

( ) Sim, para acessar a biblioteca (fator interno - estrutura de apoio)

( ) Sim, para usar o laboratório de informática (fator interno - estrutura de apoio)

( ) Sim, outro (especifique na última questão)

44

5 - Você acha que subestimou o esforço necessário para fazer o curso?

( ) Não

( ) Sim, não achei que precisaria dedicar tanto tempo (fator externo)

( ) Sim, não achei que teria dificuldades em estudar o material (fatores externo e interno - distância pedagógica)

( ) Sim, não achei que teria dificuldades em fazer as atividades (fatores externo e interno - distância pedagógica)

- Sim, outro (especifique na última questão)
- 6 - Você teve dificuldades para usar naturalmente o computador?
- Não
- Sim, tive dificuldades com softwares (Word, Excel, PowerPoint, Writer, Calc etc) (fator externo)
- Sim, tive dificuldades com o Moodle (encontrar o material, participar dos fóruns, fazer as atividades etc) (fatores externo e interno - distância pedagógica)
- Sim, tive dificuldades com navegador da internet (fator externo)
- Sim, tive dificuldades para ter acesso a um computador (fator externo)
- Sim, outro (especifique na última questão)
- 7 - O curso correspondeu às suas expectativas?
- Sim
- Não, achei que seria mais fácil (fatores externo e interno - distância pedagógica)
- Não, achei que seria mais rápido (fator externo)
- Não, outro (especifique na última questão)
- 8 - Você acredita que a escolha do curso foi um erro?
- Não
- Sim, as perspectivas profissionais não são boas (fatores externo e interno - gestão do curso)
- Sim, tenho pouca aptidão para seguir nesta profissão (fator externo)
- Sim, já tenho outro curso superior (fator externo)
- Sim, ingressei em outro curso superior de minha preferência (fator externo)
- Sim, outro (especifique na última questão)
- 9 - Teve problemas de saúde que te impediram de continuar no curso?
- Não
- Sim, eu tive (fator externo)
- Sim, tive na família (fator externo)
- Sim, outro (especifique na última questão)
- 10 - Teve problemas financeiros que te prejudicaram a continuar no curso?
- Não
- Sim, perdi o emprego (fator externo)
- Sim, alguém da família perdeu o emprego (fator externo)
- Sim, as idas ao polo ficaram caras (fator externo)
- Sim, outro (especifique na última questão)
- 11 - Teve problemas pessoais que te prejudicaram a continuar no curso?
- Não

45

- Sim (fator externo)
- 12- Você acha que o curso poderia ter mais atividades de integração (como grupos de estudos ou momentos para troca de ideias)?
- Não
- Sim, com maior frequência (fatores externo e interno - integração e solidão)
- Sim, não havia integração dos alunos (fatores externo e interno - integração e solidão)
- Sim, outro (especifique na última questão)
- 13 - Diga com suas próprias palavras o(s) motivo(s) que te levaram a sair do curso:

**Apêndice C - Questionário de Retenção enviado para alunos**

Poderia se identificar?

Nome:

Gênero:  Masculino  Feminino

Data de nascimento (DD/MM/AA):

FAED  CEAD, Polo \_\_\_\_\_

Entrou no curso (mês/ano): \_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinale as afirmativas que correspondem com a sua experiência como aluno do curso de Pedagogia da UDESC - o que percebeu que é presente no curso.

Não existe certo ou errado. E é esperado que algumas afirmações podem não ter sido percebidas por você, neste caso, apenas não assinale.

Ao final poderá fazer seus comentários livremente.

#### Sobre o Suporte Administrativo

- A universidade fez contato comigo antes da matrícula (por telefone / email).
- A universidade informa aos alunos sobre mudanças no programa / cronograma.
- Quando comecei o curso fomos bem acolhidos: tivemos uma recepção, apresentação da universidade e do setor administrativo, apresentação de quem presta suporte técnico.
- Foram promovidas atividades de interação entre os calouros e veteranos, e foram apresentadas as avaliações.
- Se algum colega começa a faltar, a não entregar atividades, tira notas baixas ou fala em desistir do curso, alguém da universidade toma alguma providência (como procurar o aluno para saber os motivos, ou para oferecer apoio).
- Se não fazemos rematrícula nos 2o e 3o termos, alguém da universidade entra em contato.
- Se alguém aparentar que vai desistir do curso, a universidade tem um procedimento a seguir (como mandar email, telefonar, procurar colegas).
- Periodicamente a universidade cria oportunidades para gerar interação entre os alunos (seja do mesmo curso / fase, ou de diferentes cursos e fases), entre professores e alunos, entre alunos e ex-alunos.
- Desconheço qualquer ação da universidade além das boas vindas.

#### Sobre o Suporte ao aluno

- A universidade torna acessível a assistência financeira (divulga editais, orienta e tira dúvidas se precisar).
- Quando começa o curso, a universidade nos dá acesso e somos orientados quanto aos serviços virtuais (biblioteca, registros de alunos...).
- Quando começa o curso, a universidade informa onde e a quem podemos procurar caso precise de apoio como: suporte de TI e coordenação do curso.
- A universidade não presta outro suporte além das aulas.

#### Sobre a Experiência dos alunos

- Os professores dão feedbacks rápidos (até 10 dias úteis do prazo da atividade / prova).
- A universidade promove mais atividades de integração quando os alunos estão na 1a fase.

#### Sobre o preparo de ambiente virtual / aula (Design Instrucional)

- O curso usa bastante ferramentas síncronas (para interações simultâneas).
- Os professores sabem usar bem as ferramentas síncronas.
- Os professores usam variados métodos de apresentações nas aulas.

#### Sobre o preparo tecnológico

- São dadas oportunidades para os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades tecnológicas (uso de pacote Office/LibreOffice, navegadores, Apps, assim como outros diferentes recursos ou ferramentas tecnológicas).
- Não tenho dificuldade com tecnologias, recebemos da universidade um bom treinamento e suporte técnico.

( ) Não tenho dificuldade em contatar com o suporte técnico, o contato é centralizado em um canal.

( ) Não tenho dificuldade com tecnologias, já sei me virar sozinho.

Sobre a Integração social

( ) São promovidas atividades em grupo para encorajar a interação.

( ) São promovidas atividades virtuais e alternativas (uma aula diferente, por exemplo com o uso de um App diferente).

( ) São realizadas mais atividades de integração no começo do curso.

( ) A integração é facilitada, o que faz com que a gente queira vir para as aulas.

( ) A universidade/curso promove diversas ações para nos engajar com a universidade, como: envolvimento do aluno na política da universidade (ex: eleição de reitor), grupos de estudos / pesquisa, diretório acadêmico, empresa júnior, equipe de esportes da universidade/curso, oportunidades para compartilharmos nossos hobbies..

( ) São poucas ou nenhuma ação de integração social promovidas pela universidade.

Sobre a Comunicação

( ) Os professores exigem uma boa redação dos alunos.

( ) A universidade faz comunicados frequentes sobre assuntos de nosso interesse e se dispõem para esclarecer dúvidas.

( ) A comunicação via chat é fácil de acontecer.

( ) Quando em sala de aula, somos incentivados a participar da aula.

( ) Os meios de comunicação atendem às nossas necessidades e somos respondidos.

Sobre a Expectativa com o curso

( ) Em geral, o curso atende às expectativas da maioria dos alunos.

( ) O curso deixa a desejar.

( ) O curso não atende às minhas expectativas.

Sobre os Fatores dos estudantes

( ) A universidade deixa claro sobre o requisito dos prazos.

( ) Ao fim do curso, sabemos como trabalhar em equipes.

( ) Somos orientados e instruídos para conseguir trabalhar com os prazos.

( ) Somos alertados sobre a demanda de horas de estudos diárias / semanais do curso, para que nos organizemos com trabalho, família e finanças.

( ) Ao longo do curso a universidade acompanha como estamos lidando com os prazos e com os colegas, também o ritmo com os estudos e nossa motivação para seguir estudando..

Espaço para comentários