

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A EVASÃO NOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO
PARA PROFESSORES NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Mariana Traverso da Conceição

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação e Tecnologias Digitais

**Dissertação orientada pela
Prof^ª Doutora Elisabete Maria Carvalho Gerardo Pires da Cruz**

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A EVASÃO NOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO
PARA PROFESSORES NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Mariana Traverso da Conceição

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação e Tecnologias Digitais

**Dissertação orientada pela
Prof^ª Doutora Elisabete Maria Carvalho Gerardo Pires da Cruz**

2022

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela força e pela vitória.

Em segundo lugar, quero agradecer ao meu esposo, Vinicius, que sempre acreditou no meu potencial. O seu incentivo e auxílio foram primordiais para esta conquista. A sua constante busca em aprender mais e dedicação aos seus objetivos profissionais e pessoais me motivaram a estudar e a realizar este mestrado. Obrigada!

Agradeço também aos meus pais, Denise e Eduardo que se esforçaram durante toda a vida para possibilitar uma boa educação aos seus filhos. Não chegaria até aqui se não fosse por eles. Obrigada!

Os meus agradecimentos também se direcionam ao meu filho, Gabriel, que mesmo ainda estando no meu ventre, já me auxiliou na escrita desta dissertação ao possibilitar uma gestação tranquila. Além disso, a ideia de ser mãe me motiva a ser um exemplo para você, meu filho, um exemplo de dedicação aos estudos e aos seus sonhos.

Agradeço, especialmente, à professora doutora Elisabete Maria Carvalho Gerardo Pires da Cruz, a minha orientadora incansável, dedicada, carinhosa, competente e exemplo de profissional. Aprendi muito com ela e sei que os méritos da pesquisa são resultantes desta parceria de sucesso: aluno-orientador. Obrigada!

Não poderia deixar de agradecer à equipe do curso de Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ. Aos meus queridos colegas mediadores, eu agradeço a disposição em me auxiliar nesta jornada, todos muito solícitos em dedicar o seu precioso tempo e em deixar os seus contributos a esta investigação. Às queridas professoras e coordenadora, os meus sinceros agradecimentos por compartilhar preciosos conhecimentos sobre a formação, experiências na área da educação a distância e pela disponibilidade em ajudar na pesquisa. O meu muito obrigada também se destina a diretoria da Fundação por permitir a realização desta pesquisa na instituição.

Aos colegas de mestrado, alguns queridos ainda não encerraram essa empreitada, mas tenho certeza de que concluirão em breve. A todos vocês, os meus afetuosos agradecimentos pelo apoio, incentivo e partilhas de experiências, conhecimentos e de culturas. Aprendi muito a respeito dos costumes portugueses e um pouco mais sobre as particularidades das diversas regiões brasileiras.

Resumo

Este trabalho analisa uma modalidade educacional em crescimento no Brasil e no exterior, os cursos livres desenvolvidos a distância. Particularmente, a pesquisa se detém em uma de suas categorias, os cursos de aperfeiçoamento de professores. Nessas formações a distância, além do observável aumento de matrículas, evidencia-se também a recorrência de um fenômeno – a evasão. Apesar deste fenômeno ser objeto de estudo de diversos trabalhos acadêmicos, a maioria tem vindo a considerar as representações dos próprios alunos, priorizando a análise das motivações relacionadas a fatores exógenos. Ademais, a maior parte dos estudos, bem como a maioria dos referenciais de qualidade da educação superior a distância, focam-se nos cursos de graduação. Assim, esta pesquisa tem por objetivo deslindar as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão de um curso ministrado a distância, bem como as possíveis soluções para minorar este fenômeno, considerando as opiniões e percepções dos profissionais envolvidos na concepção, desenvolvimento e avaliação do curso em apreço, da sua equipe pedagógica. A fim de atingir esse objetivo, assumiu-se uma abordagem marcadamente qualitativa e recorreu-se ao estudo de caso como estratégia de pesquisa. Com esta orientação, o processo de coleta e análise de dados centrou-se no contexto de um curso de aperfeiçoamento de professores a distância da cidade do Rio de Janeiro no Brasil. Partindo de uma revisão de literatura sobre os temas em apreço, procedeu-se ao desenvolvimento e aplicação de inquéritos por entrevistas com mediadores pedagógicos, coordenadoras pedagógicas e coordenadora de tutoria do curso em questão. Os dados coletados foram submetidos aos procedimentos da técnica de análise de conteúdo realizada por meio do *software* NVivo. Os resultados evidenciaram que a evasão em estudo se relaciona, majoritariamente, com a organização didático-pedagógica ou com o *design* do curso, em razão das principais condições que interferem na permanência dos estudantes estarem relacionadas às questões de natureza curricular e pedagógica, às circunstâncias de trabalho da equipe do curso e ao contexto de entrada dos cursistas. À vista disso, as conclusões da pesquisa salientam que a maioria dos fatores críticos de sucesso do curso podem ser aprimorados por meio de estratégias que melhorem o desenho e o desenvolvimento da formação.

Palavras-chave: Evasão, Professor-Aluno, Cursos de Aperfeiçoamento, Educação a Distância.

Abstract

This work analyzes an educational modality that is growing in Brazil and abroad, the free courses developed at a distance, particularly the research focuses on one of its categories, the teacher improvement courses. In these distance training courses, in addition to the observable increase in enrollments, there is also evidence of the recurrence of a phenomenon – dropout. Although this phenomenon is the object of study of several academic works, most of them have been considering the representations of the students themselves, prioritizing the analysis of motivations related to exogenous factors. Furthermore, most studies, as well as most quality references in distance higher education, focus on undergraduate courses. Thus, this research aims to unravel the causes associated with endogenous factors that may help to understand the high dropout rate of a course taught at a distance, as well as possible solutions to alleviate this phenomenon, considering the opinions and perceptions of professionals involved in the design, development and evaluation of the course in question, its pedagogical team. In order to achieve this objective, a markedly qualitative approach was taken and the case study was used as a research strategy. With this guidance, the data collection and analysis process was centered in the context of a distance learning course for teachers in the city of Rio de Janeiro in Brazil. Starting from a literature review on the topics in question, surveys were developed and applied through interviews with pedagogical mediators, pedagogical coordinators and tutoring coordinator of the course in question. The collected data were submitted to the procedures of the content analysis technique performed using the NVivo software. The results showed that the dropout under study is mainly related to the didactic-pedagogical organization or to the course design, due to the conditions that interfere with the permanence of students, such as: curricular and pedagogical nature, work and entry of course participants can be remedied through strategies that improve the design and development of training.

Keywords: Dropout, Teacher-Student, Improvement Courses, Distance Education.

Índice

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE	IV
LISTA DE TABELAS	VI
LISTA DE FIGURAS	VII
ABREVIATURAS E SIGLAS	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	5
Nota Introdutória.....	5
1.1. Educação a Distância: histórico, benefícios, desafios das tecnologias de informação e comunicação integradas à aprendizagem.....	5
1.1.1. História da EaD	5
1.1.2. Benefícios da EaD	7
1.1.3. Desafios da EaD	10
1.2. Evasão na Educação a Distância.....	12
1.2.1. Definições de Evasão na EaD.....	12
1.2.2. Índices de evasão na EaD	14
1.3. Modelos analíticos para a caracterização das causas da evasão na EaD	17
1.3.1. Causas da evasão na EaD	17
1.3.1.1. Causas exógenas da evasão na EaD	19
1.3.1.2. Causas endógenas da evasão na EaD	22
1.4. Qualidade no Ensino a Distância	27
1.4.1. Processo histórico da qualidade na educação a distância	27
1.4.2. Instrumentos avaliativos da qualidade na educação a distância: diretrizes para um bom curso	30
1.4.3. <i>Design</i> educacional: enfrentamento do principal motivador endógeno da evasão na EaD	36
Notas Finais	40
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
Nota Introdutória.....	42
2.1. Apresentação e enquadramento do problema	42
2.2. Questões e objetivos de investigação.....	46
2.3. Natureza da investigação	47
2.4. Métodos de investigação.....	48
2.4.1. Caracterização do estudo de caso: aspectos gerais da instituição e do curso.....	49
2.5. Seleção e caracterização dos participantes	53
2.6. Procedimentos de recolha e análise de dados	54
2.7. Considerações éticas	62

Notas Finais	63
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
Notas Introdutórias.....	65
3.1. Resultados globais	65
3.2. Dimensão I - Elementos Explicativos da Evasão na EaD.....	66
3.3. Dimensão II- Fundamentos e Premissas da Ação Pedagógica	72
3.4. Dimensão III- Fatores críticos de sucesso para o curso	77
3.5. Dimensão IV - Sugestões para minorar a evasão.....	83
Notas finais	89
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	91
Notas Introdutórias.....	91
4.1. Questão 1 - O que, na perspectiva da equipe pedagógica do curso, pode ajudar a explicar os altos níveis de evasão nos cursos EaD, em particular nos cursos de aperfeiçoamento de professores?.....	91
4.2. Questão 2 - Que referenciais e/ou premissas teórico-conceituais suportam o design educacional e embasam a ação da equipe pedagógica para garantir a qualidade do curso?....	95
4.3. Questão 3 - Quais são os fatores críticos para o sucesso do curso, sob a perspectiva dos vários perfis que integram a equipe pedagógica do curso?.....	99
4.4. Questão 4 - Que aspectos relativos à qualidade de cursos EaD poderiam ser modificados para diminuir a evasão e favorecer a permanência dos alunos no curso?.....	101
4.5. Análise integrada e síntese dos resultados	105
4.6. Limitações do estudo	107
4.7. Aplicações e Implicações.....	108
Notas finais	109
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	116
Apêndice I - Revisão sistemática de literatura.....	117
Apêndice II - Guião de Entrevista	122
Apêndice III - Solicitação de autorização para a realização de pesquisa.....	127
Apêndice IV - Termo de Consentimento Informado e Ficha de Caracterização os Participantes.....	129
Apêndice V – Matriz de Análise de Conteúdo	134
ANEXOS.....	139
Anexo I – Carta de Anuência.....	140
Anexo II – Parecer da Comissão de Ética da Universidade de Lisboa	141
Anexo III -Carta de ética da Universidade de Lisboa.....	142

Lista de Tabelas

Tabela 1. Vantagens das Capacitações a Distância.....	8
Tabela 2. Causas Exógenas da Evasão na EaD.....	19
Tabela 3. Subcategorias das Causas Endógenas da Evasão na EaD.....	22
Tabela 4. Causas Endógenas da Evasão na EaD.....	23
Tabela 5. Dimensões dos Referenciais de Qualidade da Educação Superior.....	35
Tabela 6. Organização Didático-Pedagógica.....	39
Tabela 7. Questões e objetivos de investigação.....	46
Tabela 8. Quantitativo de Inscritos e Selecionados no Curso de EEI.....	51
Tabela 9. Quantitativo de Aprovados, Reprovados, Desistentes e Abandonos no Curso de EEI.....	53
Tabela 10. Organização das entrevistas.....	57
Tabela 11. Recorte da Matriz de Codificação da Dimensão III.....	61
Tabela 12. Resultados globais: Distribuição de Unidades de Registo (UR) codificadas e analisadas, por dimensões e categorias analíticas (n=216 UR)	65
Tabela 13. Distribuição das UR codificadas na Dimensão I, por Categorias e Subcategorias de análise (n=67 UR)	67
Tabela 14. Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões I, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=67 UR)	70
Tabela 15. Distribuição das UR codificadas na Dimensão II, por Categorias e Subcategorias de análise (n=50 UR)	72
Tabela 16. Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões II, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=50 UR)	75
Tabela 17. Distribuição das UR codificadas na Dimensão III, por Categorias e Subcategorias de análise (n=47 UR)	77
Tabela 18. Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões III, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=47 UR)	81
Tabela 19. Distribuição das UR codificadas na Dimensão IV, por Categorias e Subcategorias de análise (n=52 UR)	83
Tabela 20. Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões IV, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=52 UR)	87
Tabela 21. Organização Didático-Pedagógica.....	96

Lista de Figuras

Figura 1. Processo histórico da EaD.....	6
Figura 2. Número de Ingressantes x Concluintes nas Graduações em EaD no Brasil.....	15
Figura 3. Taxa de desistência acumulada.....	17
Figura 4. Três Fases da Análise de Conteúdo	58
Figura 5. Recorte da Matriz de análise de conteúdo.....	60

Abreviaturas e Siglas

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

ABRAEAD - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

BSC - Balanced Scorecard

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CC - Conceito de Curso

COVID-19 - Doença por Coronavírus 2019

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD - Educação a Distância

EeaD - Ensino Emergencial a Distância

EEI - Educação Especial e Inclusiva

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira

MEC - Ministério da Educação e Cultura do Brasil

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Brasil

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

SEED -Secretaria de Educação a Distância

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

A cada ano, a ascensão da Educação a Distância (EaD) se confirma no cenário educacional brasileiro. Desde o ano de 2019, os resultados do Censo da Educação Superior¹ divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram um crescente interesse por cursos em EaD. O último censo, do ano de 2020, corrobora com essa informação ao demonstrar que 77.118.51 candidatos se inscreveram em graduações a distância, enquanto 67.274.74 em graduações presenciais. Confirma-se, assim, que o número de ingressantes em formações a distância já ultrapassa a quantidade de estudantes que iniciam em presenciais (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020).

O avanço tecnológico, aliado a novas necessidades de aprendizado, estimulou o crescimento significativo de uma modalidade de educação denominada *open education* ou cursos livres, proporcionando a milhões de pessoas em todo o mundo o acesso a formações que tradicionalmente eram oferecidas apenas nos campus universitários (Qayyum & Zawacki-Richter, 2018). Tanto que no Brasil, os chamados cursos livres não corporativos² tiveram um aumento de inscritos de 36,8% superior aos dos anos anteriores (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2021).

Apesar do significativo crescimento da EaD, há um fenômeno que preocupa as instituições que oferecem esse tipo de ensino: a evasão. Um problema atual e presente em praticamente todas as instituições, brasileiras ou estrangeiras, públicas ou privadas e que é objeto de análise de um número avultado de estudos, na última década, que procuram identificar causas e problemas relacionados com a qualidade dos cursos a distância.

No Brasil, segundo o Censo da ABED (2021), os cursos de aperfeiçoamento a distância ou cursos livres apresentam um alto índice de alunos evadidos, entre 26% e 50% dos matriculados na EaD não concluíram essas formações.

Semelhante ao contexto brasileiro, o cenário de crescimento da EaD, bem como de baixas taxas de retenção e conclusão de cursos a distância, também é visto em outros contextos mundiais. Na Turquia, a título de exemplo, o número de alunos matriculados em

¹O Censo da Educação Superior é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES). É realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sendo o INEP uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação Brasileiro (MEC) que promove estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro

² Os cursos livres não corporativos são formações que se destinam a qualquer público interessado e pode ser vinculado ou não a uma instituição como: os cursos de extensão, aperfeiçoamento profissional e formação continuada de professores.

educação a distância nos níveis de graduação e pós-graduação entre 2012 e 2016 foi de 17,2%. Todavia, esse aumento do número de ingressantes não corresponde ao de concluintes, os turcos também experimentam índices de evasão mais altos em suas formações a distância do que as que se desenvolvem em regime presencial (Bağriacık & Karataş, 2022).

À vista disso, esses significativos números de evadidos nos cursos ministrados a distância motivam a proliferação de referenciais, diretrizes, orientações e instrumentos para monitorar e classificar os cursos ofertados em EaD. Esse fenômeno na educação a distância não é exclusividade de um curso, instituição, sistema, país ou continente, tanto que diferentes países elaboram um conjunto de critérios (*frameworks*) que servem de base para avaliar a qualidade desse tipo de formação.

No Canadá desenvolveram o Guia Canadense de Recomendações para *e-learning* (*Canadian Recommended e-learning Guidelines - CanREGs*). Os Estados Unidos possuem o Manual de Credenciamento para EaD (*the Accreditation Handbook*), desenvolvido pelo Conselho de Treinamento e Educação a Distância (*Distance Education and Training Council - DETC*). Já a União Europeia apresenta as Normas e Diretrizes de Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Educação Superior formuladas pela Associação Europeia de Garantia de Qualidade no Ensino Superior (Lima & Alonso, 2019).

O principal documento orientador brasileiro para avaliar a educação a distância corresponde aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) (Secretaria de Educação a Distância, 2007).

De acordo com Li e Wong (2019), a evasão é um fenômeno multidimensional que pode ser explicado por vários motivos que afetam a decisão de abandono dos alunos. Existe uma diversidade de estudos na literatura para determinar as razões pelas quais os alunos desistem. Esses estudos, às vezes, abordam a situação de uma perspectiva holística ou em uma estrutura mais restrita. Como a evasão está relacionada também a prejuízos financeiros e perda de prestígio para as instituições, ela deve ser considerada não apenas pelos pesquisadores, mas ainda pelas instituições de ensino.

As instituições necessitam conhecer as razões da evasão em suas formações para atuar ativamente nesse problema, contudo, segundo o Censo da ABED (2021), 32,5% das instituições que desenvolvem cursos livres desconhecem as causas dos alunos desistirem das suas formações. Demonstrando, assim, que as organizações ainda têm dificuldades em

identificar e explicar os diversos fatores que motivam a decisão dos discentes em abandonar os seus cursos.

No Brasil e no exterior há uma infinidade de pesquisas acerca da evasão, sob diversos pontos de vista, partindo de diferentes premissas para justificar o abandono em cursos ministrados a distância. A maioria das pesquisas relaciona as causas da evasão aos fatores extrínsecos (exógenos) ou pela perspectiva intrínseca e extrínseca aos cursos (A. Oliveira et al, 2020; Bittencourt & Mercado, 2014; Branco et al, 2020; Kowalski et al, 2020; Pedrosa & Nunes, 2019). Todavia, os estudos que analisam as razões da evasão, exclusivamente, na perspectiva dos fatores endógenos ou intrínsecos às instituições são escassos. Por outro lado, a maior parte das investigações realizadas sobre o tema tende a considerar exclusivamente as representações dos próprios estudantes para identificar e analisar a variedade de fatores associados à evasão (Branco et al., 2020), deixando de parte outros intervenientes relevantes no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de cursos EaD.

Face ao exposto, este estudo pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre as razões que motivam a evasão nos cursos EaD, olhando em particular para as chamadas causas endógenas³, reportadas na literatura, e que podem ser evitadas ou minoradas pelas próprias instituições. Pressupondo que a análise desses fatores a nível institucional pode ser preventiva na redução da evasão na educação a distância, e circunscrevendo o campo empírico desta pesquisa ao contexto de um curso de aperfeiçoamento de professores em Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ (doravante designado como Curso EEI), ministrado a distância, o estudo desenvolveu-se em torno da seguinte questão-problema: que fatores internos à instituição poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no curso de Educação Especial e Inclusiva e que estratégias poderão ajudar a minorar este fenômeno, tendo em vista aumentar as taxas de conclusão dos destinatários deste curso?

O objetivo central é, assim, deslindar as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão no Curso EEI, bem como as possíveis soluções para minorar este fenômeno, considerando as opiniões e percepções dos profissionais envolvidos na concepção, desenvolvimento e avaliação do curso em apreço, designadamente como Coordenadoras Pedagógicas (termo empregado pela Fundação

³ Branco et al. (2020) mencionam que as causas endógenas ou intrínsecas correspondem aos fatores internos à instituição de ensino, especialmente, as questões vinculadas ao currículo, à orientação, aos docentes, à estrutura física, ao suporte técnico, ao pedagógico e ao acadêmico. Já, Bittencourt e Mercado (2014) definem as razões internas à evasão como as relacionadas às questões comportamentais da equipe pedagógica, aos motivos institucionais e aos requisitos didáticos-pedagógicos de um curso em EaD.

CECIERJ para nomear as responsáveis pela elaboração de materiais e gestão do curso – função que se assemelha a de professor conteudista), Coordenadora de Tutoria e Mediadores Pedagógicos (nomenclatura aplicada no estado do Rio de Janeiro – Brasil para nomear a função referente a tutoria).

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro é realizada uma revisão de literatura a respeito da evasão na educação a distância, tema central da pesquisa. Sistematiza-se a evolução histórica da EaD, os benefícios e os desafios das tecnologias da informação e comunicação integradas à aprendizagem, além dos diferentes aspectos conceituais relacionados ao termo. Analisa-se, também, neste capítulo, as causas exógenas e endógenas da evasão, bem como a qualidade no ensino a distância. Toda essa base teórica configura um referencial consistente para o desenvolvimento da pesquisa, tanto no que se refere à recolha criteriosa de dados, quanto no que respeita à análise e interpretação dos mesmos.

No segundo capítulo, procede-se à apresentação e ao enquadramento do problema, relembram-se as questões e os objetivos de investigação e prossegue-se com a explicitação das opções metodológicas seguidas para a concretização dos propósitos visados. Ainda nesse capítulo, apresenta-se a caracterização do estudo realizado, os procedimentos de recolha e análise de dados, assim como as considerações éticas que fundamentam a pesquisa.

O terceiro capítulo destina-se a análise e interpretação dos resultados, tendo por base as dimensões analisadas na Matriz de Análise de Conteúdo. Primeiramente, são apresentadas as discussões relativas aos elementos explicativos da evasão na EaD. Em seguida, as questões referentes aos fundamentos e premissas da ação pedagógica e aos fatores críticos de sucesso para o curso. Por fim, avaliou-se as sugestões para minorar a evasão.

No último capítulo, são apresentadas as considerações finais onde busca-se responder às quatro questões da investigação que orientaram este trabalho. Além de uma análise integrada e síntese dos resultados, as limitações do estudo e as aplicações e implicações da pesquisa para investigações futuras.

Capítulo 1 - Referencial Teórico

Nota Introdutória

O foco deste capítulo consiste em apresentar as bases conceituais e teóricas que fundamentam esta investigação. Todas as produções científicas mobilizadas, nesta etapa da pesquisa, são resultantes de uma revisão sistemática de literatura (RSL) que propiciou a identificação e seleção de estudos atualizados que analisam os temas referentes a evasão na educação a distância (cf. Apêndice I). Para além dos estudos criteriosamente selecionados, o desenvolvimento deste capítulo também se beneficia ainda com a leitura crítica de documentos que instrumentalizam a avaliação qualitativa das IES.

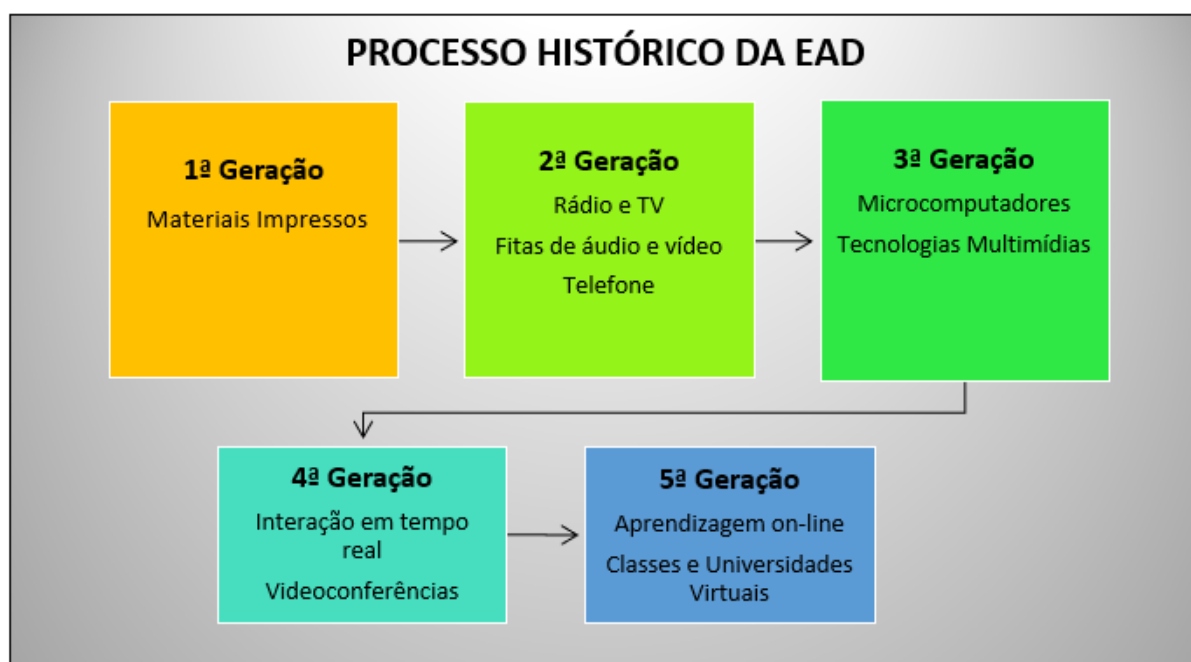
Neste sentido, a síntese que se segue procura destacar e clarificar os conceitos mais pertinentes aos objetivos da investigação, distribuindo os principais assuntos em três tópicos centrais, designadamente: *Educação a Distância: histórico, benefícios e desafios das tecnologias de informação e comunicação integradas à aprendizagem, Evasão na Educação a Distância, Modelos Analíticos para a Caracterização das Causas da Evasão na EaD e Qualidade no Ensino a Distância.*

1.1. Educação a Distância: histórico, benefícios, desafios das tecnologias de informação e comunicação integradas à aprendizagem

1.1.1. História da EaD

Autores como Costa et al. (2021) destacam que a educação a distância não é algo recente, antes pelo contrário. A sua origem está associada à aquisição da escrita e a partir de então se estabeleceu um processo crescente que foi se aprimorando juntamente com a evolução da informação e da comunicação.

Ao longo desse processo histórico, a EaD transitou por cinco gerações, sendo que a primeira se destacou pelo uso de materiais impressos, encaminhados por correspondências. A segunda apresentou uma educação baseada no rádio, na TV, nas fitas de áudio, vídeo e no telefone. A terceira predominou a aplicação do vídeo texto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia e do hipertexto. A quarta geração foi marcada pela interação à distância em tempo real, pelos cursos de áudio e pelas videoconferências. A quinta geração se destaca pelo ensino e o aprendizado on-line em classes e universidades virtuais baseadas em tecnologias da Internet. A seguir um quadro explicativo que resume o percurso histórico da educação a distância:

Figura 1*Processo Histórico da EaD*

Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente, a quinta geração vivencia uma cultura digital revolucionária que está transformando o cotidiano das pessoas no Brasil e no mundo. Estudos como os de A. Oliveira et al. (2020) e Branco et al. (2020) relatam que essa nova geração está provocando mudanças sociais e culturais e conseqüentemente, modificações na forma de se relacionar e representar o conhecimento, trazendo, assim, renovações para o contexto educacional contemporâneo.

Os trabalhos de A. Oliveira et al. (2020), Jacomel et al. (2021), Lima e Gomes (2021) e Costa et al. (2021) ressaltam a importância do papel da Internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação a distância. Os referidos trabalhos mencionam que a nova EaD, também denominada como *e-learning* ou educação a distância on-line, oportuniza novas formas de educar e interagir dentro e fora das salas de aula. Motivando, dessa forma, os professores e as instituições educacionais a viabilizar renovadas práticas pedagógicas de ensino e os alunos a procurar por novas maneiras de aprender, como as disponibilizadas pela educação a distância da quinta geração.

Nesse sentido, a EaD on-line, diferentemente da educação a distância mediada por determinados tipos de comunicação, tais como: os livros impressos, o rádio e a TV, trilha novos caminhos na aprendizagem, possibilita a interação por meio de chats, fóruns e salas de

reuniões on-line via plataformas como Meet, Zoom, entre outras. Havendo, portanto, uma mudança significativa nas relações entre educandos, seus pares e professores.

Ademais, a comunicação didático-pedagógica mediada por tecnologias contribui de maneira efetiva para a aprendizagem, ao viabilizar aos alunos a aquisição das seguintes habilidades: “aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar etc.” (Jacomel et al., 2021, p. 3), ao propiciar um processo de ensino-aprendizagem inovador.

A EaD on-line por suscitar um estudo flexível, independente e personalizado, oportuniza experiências individuais ou coletivas de ensino que podem se adequar ao tempo e ao local mais favorável ao educando, ao seu ritmo cognitivo e as suas preferências pessoais de aprendizagem. Podendo, dessa forma, conciliar a sua aquisição de conhecimentos com outros compromissos pessoais e profissionais da sua vida.

Os artigos científicos de A. Oliveira et al. (2020) e Jacomel et al. (2021) conceituam a educação a distância como uma modalidade de ensino que se concretiza por intermédio da comunicação midiática, rompendo, assim, com a metodologia e a relação espaço/tempo que tem caracterizado a escola convencional. Além disso, os trabalhos supracitados afirmam que o avanço da tecnologia transporta a EaD on-line para um novo estágio de desenvolvimento da educação, “uma vez que suas ferramentas potencializam a comunicação dialógica entre sujeitos envolvidos no processo educativo, ampliando a interatividade, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva de conhecimento” (Jacomel et al., 2021, p. 4).

1.1.2. Benefícios da EaD

Um número considerável de trabalhos acadêmicos (A. Oliveira et al., 2020; Bittencourt & Mercado, 2014; Branco et al., 2020; Kowalski et al., 2020; Pedrosa & Nunes, 2019) apontam um aumento significativo de ingressantes nos cursos a distância nos últimos anos. Os teóricos relacionados apresentam índices do Censo da Educação Superior (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020) e da ABED (2021) para comprovar a elevação do quantitativo de alunos nas formações em EaD.

Os resultados do Censo da Educação Superior de 2019 divulgados pelo INEP confirmam a expansão da educação a distância no Brasil. Os índices demonstram que das 16.425.302 vagas ofertadas no nível superior, 63,2% (10.395.600) foram para a EaD.

Revelando, assim, que pela primeira vez na história brasileira, o número de ingressantes em cursos a distância ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram em formações presenciais.

O Censo da ABED (2021) ratifica os resultados da pesquisa divulgada anteriormente, ao comprovar o crescimento da demanda por cursos ministrados em EaD. Os cursos livres não corporativos na modalidade a distância, por exemplo, tiveram um aumento de alunos inscritos em suas formações de 36,8% superior aos dos anos anteriores.

Segundo Ensslin et al. (2018), o crescimento da educação a distância pode ser justificado pelas vantagens que a realização de capacitações on-line permite. O referido autor apresenta esse argumento fundamentado nas perspectivas das obras analisadas na revisão sistemática de literatura promovida em seu trabalho. Essas perspectivas estão resumidas na Tabela a seguir:

Tabela 1

Vantagens das Capacitações a Distância

Criação de ambientes virtuais de aprendizagem
Flexibilidade de tempo, local e conteúdo (apresentar o conteúdo de várias formas)
Ambientes interativos de aprendizagem
Variedade de recursos de comunicação (chat, e-mail, mensagens etc.)
Diminuição de custos para a organização
Necessidade de tecnologia mínima para acesso por parte do estudante
Atender às múltiplas demandas
Agilidade no treinamento
Promover as aprendizagens individual e coletiva

Fonte: Ensslin et al. (2018, p. 97)

Branco et al. (2020) corroboram com os argumentos de Ensslin et al. (2018) ao mencionarem que o crescimento da educação a distância no Brasil pode ser explicado pela expansão da cultura digital, pelas facilidades de acesso à educação nesta modalidade de ensino, mas também pelos incentivos governamentais brasileiros ao ensino a distância.

Nos últimos anos, o governo do Brasil instituiu legislações que beneficiam o desenvolvimento da EaD em território nacional. A principal Lei, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), trouxe importantes contribuições para a promoção de políticas públicas em prol da educação a distância, ao estabelecer o princípio de que no Brasil há “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Além do mais, houve um estímulo à ampliação do acesso ao ensino superior, no momento em que, conforme descrito no inciso II do artigo 206, foi apresentado pela referida Lei que “as políticas públicas educacionais adotadas pelo Governo Federal têm um papel fundamental no enfrentamento às práticas discriminatórias e de exclusão social a serviço da democratização do acesso à educação superior”.

Outro marco legislativo que potencializou a educação a distância no Brasil foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/1996). Essa Lei pode ser considerada um dos símbolos mais importantes da ampliação da EaD no país porque, anteriormente, não havia nenhuma legislação nacional que trouxesse uma referência tão significativa à essa modalidade como na LDBEN.

A LDBEN (1996) traz relevância para a EaD, mais propriamente no artigo 80, ao mencionar que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Mais uma legislação que colaborou para a ampliação da educação a distância, foi o Decreto nº 9057/2017 que, ao regulamentar o artigo 80 da LDBEN possibilitou uma definição assertiva sobre essa modalidade de ensino, a saber ela consiste em uma:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Decreto nº 9057/2017).

Jacomel et al. (2021) destacam outro documento oficial brasileiro que influenciou positivamente no crescimento da EaD no país: os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (Secretaria de Educação a Distância, 2007). Por ser um documento norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se relaciona aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância, ele possibilita acompanhar o desenvolvimento, o crescimento e, sobretudo, a qualidade do ensino a

distância, aspectos essenciais para consolidar essa modalidade de ensino como referência no Brasil.

Ainda é importante evidenciar que a pandemia da COVID-19 influenciou também na expansão da educação a distância. E. Oliveira et al. (2020) comenta que a suspensão temporária das aulas presenciais fez com que um modelo diferenciado de EaD tornasse o foco da educação mundial, o Ensino Emergencial a Distância (EEaD). A necessidade de desenvolver o EEaD enfatizou o quanto que a sociedade precisa se adaptar a uma nova forma de “fazer” o ensino-aprendizagem, tal como acelerou a percepção de que não é mais possível pensar em uma educação desvinculada dos avanços oferecidos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Por tudo que foi exposto anteriormente, percebe-se que a educação a distância acompanhou a evolução dos sistemas de comunicação e informação que surgiram ao longo da história mundial e progrediu de acordo com as demandas de cada geração. Na atualidade, a chegada das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sociedade trouxe novos recursos didáticos mediados pela mídia para a educação, beneficiando uma proposta educativa mais significativa para os alunos imersos na cultura digital. Essas mudanças sociais desencadearam renovações educacionais e conseqüentemente crescimento de matrículas de alunos nos cursos a distância. Entretanto, os benefícios para o processo de ensino e aprendizagem e a ampliação de acesso às instituições que ofertam o ensino a distância não evitam que a EaD apresente desafios.

1.1.3. Desafios da EaD

Autores como Bittencourt e Mercado (2014) e Costa et al. (2021) salientam que é necessário analisar a perspectiva dos alunos, das instituições e dos professores a fim de compreender os desafios enfrentados pelos cursos a distância na atualidade. Os alunos podem vivenciar desafios a partir do momento que se dispõem a realizar um curso on-line. Um desses desafios corresponde a apresentar competências mínimas para cursar uma formação em EaD. Costa et al. (2021) defendem que os estudantes devem ter as seguintes competências: “fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, presencialidade virtual, autoavaliação, automotivação, flexibilidade e trabalho em equipe” (p.4) para obter sucesso em sua trajetória de estudos a distância.

Outros teóricos, como Branco et al. (2020), apontam que muitos alunos encontram dificuldades para estudar on-line devido à ausência de conhecimentos básicos em informática, a não adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a falta de habilidade no uso de plataformas digitais. Sabendo que essas noções são importantes para o bom desenvolvimento e aproveitamento nos cursos a distância, os estudantes que não possuem familiaridades com essas novas habilidades demonstram problemas para se desenvolver e se manter em cursos *e-learning*.

Mais um desafio na EaD consiste em manter o aluno motivado de forma que mantenha a disciplina, o planejamento e o foco no aprendizado durante a realização de um curso a distância. Alguns educandos sentem-se incapazes de conseguir aprender todo o conteúdo de uma formação pela dificuldade em se organizar para um processo de ensino e aprendizagem mais independente. Os discentes também relatam que os componentes curriculares apenas teóricos, isto é, sem interações, desestimulam a se manterem nessa jornada acadêmica (Bittencourt & Mercado, 2014).

Nesse cenário, evidencia-se o papel do professor na educação a distância on-line que deve, além de conhecer todo o conteúdo atualizado do curso que ministra, incentivar a participação do discente por meio de uma mediação facilitadora e impulsionadora do aprendizado, de um atendimento empático as demandas do educando e do auxílio em suas dificuldades digitais. À vista disso, o professor tem um papel importante na motivação do aluno, tal como incentivar:

a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, o encorajamento do estudo na plataforma AVA; propostas de uso de materiais diferenciados com ajuda da tecnologia; mantendo contato com o aluno por meios de chats; videoconferência; tirando dúvidas; monitorando o progresso do aluno durante o curso; dando feedbacks dos trabalhos e o reforço por meio de elogios durante a jornada acadêmica do educando nos cursos a distância é fundamental (Costa et al., 2021, p.773)

Mais um desafio encontrado pelo professor é a adaptação do método de ensino tradicional para um ensino baseado em recursos tecnológicos. Apesar de muitos educadores estarem buscando formações que capacitem-os para atuar com tecnologias, ainda há um grande quantitativo de docentes que desconhecem essas possibilidades. Em vista disso, é primordial que cada vez mais professores se habilitem com conhecimentos a respeito das ferramentas digitais, para tornar as suas aulas mais atrativas ou alinhadas com um paradigma do século XXI e consequentemente beneficiar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

As instituições que ofertam cursos a distância também vivenciam desafios em seu cotidiano educacional. Um deles corresponde a encontrar professores capacitados para atuar com as novas tecnologias devido a escassez de profissionais habilitados para esse fim. Assim, torna-se necessário promover capacitações em serviço para formar coletivamente os seus docentes e, dessa forma, aprimorar os conhecimentos de seus educadores e mantê-los aptos a ensinar aos alunos por meio de recursos digitais.

É imprescindível estudar mais sobre os desafios da educação a distância na perspectiva dos educadores e das organizações, visto que há um reduzido quantitativo de ideias acerca dos desafios enfrentados pelos professores e pelas instituições na EaD e uma vez que há um predomínio do ponto de vista dos alunos para explicar as dificuldades experimentadas nas formações on-line, conforme ressaltam os estudos analisados nesta pesquisa.

Por fim, destaca-se a evasão como a maior preocupação da EaD na modernidade. Um desafio que, apesar de muitos autores analisarem esse fenômeno, tais como: A. Oliveira et al., 2020; Bittencourt & Mercado (2014), Branco et al. (2020), Ensslin et al. (2018), Kowalski et al. (2020) e Pedrosa e Nunes (2019), ainda assim, necessita de mais estudos que investiguem-no, principalmente, na perspectiva das instituições a distância. Portanto, no próximo tópico será apresentado um estudo aprofundado deste fenômeno, particularmente, uma investigação dos fatores internos que podem ocasionar a evasão na EaD.

1.2. Evasão na Educação a Distância

1.2.1. Definições de Evasão na EaD

Os trabalhos de Fávero (2006), de Toczec et al. (2008) e da Unesco (2009) como citado em Pedrosa e Nunes (2019) trazem importantes considerações a respeito da definição do fenômeno da evasão. O primeiro autor considera que os evadidos são os estudantes que, após terem realizado as suas matrículas, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento da formação. O segundo conceitua a evasão como o desligamento ou abandono do aluno da instituição de ensino. O último teórico designa o objeto de estudo como um processo individual que pode se constituir em um fenômeno coletivo, dependendo das circunstâncias.

Da mesma forma, as obras de Neves (2006) e Goia (2008), assim como o de Costa (1991) como citado por Bittencourt e Mercado (2014) apresentam conceitos relevantes para a

temática principal do estudo, encontrando, dessa forma, três definições principais para a evasão. A definição do primeiro autor ressalta que uma variedade de fatores pode interferir na decisão de um indivíduo em permanecer ou não em algum contexto social ou educacional. A referente ao segundo evidencia que os evadidos consistem nos estudantes que desistiram definitivamente de cursar uma formação a distância em qualquer etapa do período letivo. Já, a do terceiro considera a evasão como o desligamento ou abandono do aluno da instituição de ensino.

Os autores em análise ainda trazem importantes considerações a respeito das definições para a evasão, ao demonstrar a diferença entre evasão de curso, da instituição e do sistema:

Evasão de curso ocorre quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional; Evasão da instituição acontece quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; Evasão do sistema verifica-se quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (Bittencourt & Mercado, 2014, p. 481).

A Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES (2017) conceitua evasão como a saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior à de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino.

Branco et al. (2020) sinalizam que a maioria dos teóricos apreciados relacionam o fenômeno em questão com a desistência/abandono do curso – seja o curso de origem ou não e, geralmente, examinam o ponto de vista do estudante frente a evasão e os culpabilizam pelo abandono dos estudos. Nessa perspectiva, há uma carência de pesquisas que retratam as influências das instituições e de seus profissionais na desistência dos cursos, assim como há uma diminuição da corresponsabilidade da gestão institucional. Assim, se a evasão está relacionada à exclusão, a instituição de ensino precisa criar mecanismos de aproveitamento e canais de comunicação que estimulem a permanência dos seus alunos.

Costa et al. (2021) menciona que a evasão consiste em um fenômeno que, normalmente, é analisado de forma isolada, como se ele fosse independente de outros fatores que o definem e o transformam, isto é, como se não guardasse relação com a vida pessoal,

profissional e institucional dos indivíduos que desenvolvem e usufruem dos cursos. Nessa perspectiva, as análises dominantes veem a evasão como exclusão, como perda ou fuga, ignorando o que poderiam ser, na verdade, resultados das aspirações dos seres humanos que estão nas IES e que nem sempre se alinham aos limites das instituições.

Enfim, há uma variedade de paradigmas que definem a evasão nos cursos a distância, comprovando, dessa forma, a complexidade do fenômeno e a dificuldade de se fixar uma única designação para ele.

Por outro lado, a necessidade de encontrar um conceito de evasão que entendesse o fenômeno de forma genérica para abranger mais estudos na pesquisa, foram selecionados os trabalhos de Bağriacık e Karataş (2022). Os referidos autores consideram os alunos evadidos como aqueles que se enquadram em cinco condições diferentes: “(1) não iniciantes, (2) desistentes informais que deixaram de frequentar o curso, (3) desistentes formais que saíram de um curso por meio de um procedimento oficial, (4) reprovações acadêmicas e (5) não continuadores, estudantes que não pretendiam completar um programa completo de estudo acadêmico (p.4).”

1.2.2. Índices de evasão na EaD

Um número significativo de trabalhos científicos (A. Oliveira et al, 2020; Bittencourt & Mercado, 2014; Branco et al, 2020; Ensslin et al, 2018; Kowalski et al, 2020; Pedrosa & Nunes, 2019), que investigam a evasão nos cursos em EaD, apresentam os altos índices de abandono nessa modalidade de educação como uma das principais dificuldades das organizações de ensino a distância. Para demonstrar a dimensão do problema em causa, os investigadores recorrem, principalmente, aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Seguindo a mesma lógica, mobilizamos, nesta seção, as informações atualizadas dos documentos mencionados a fim de trazer a real conjuntura da educação a distância no Brasil.

As recentes pesquisas do INEP⁴ apontam que o número de concluintes é demasiadamente inferior ao de ingressantes nos cursos a distância. Os resultados da pesquisa de 2020 indicam que dos 2.008.979 estudantes que se matricularam nessas formações, apenas

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza anualmente o Censo da Educação Superior (Censo Superior), pesquisa estatística que coleta informações de instituições, cursos, alunos e docentes, além de outros dados que ajudam a mensurar a real situação da educação superior de graduação e sequencial de formação específica no país.

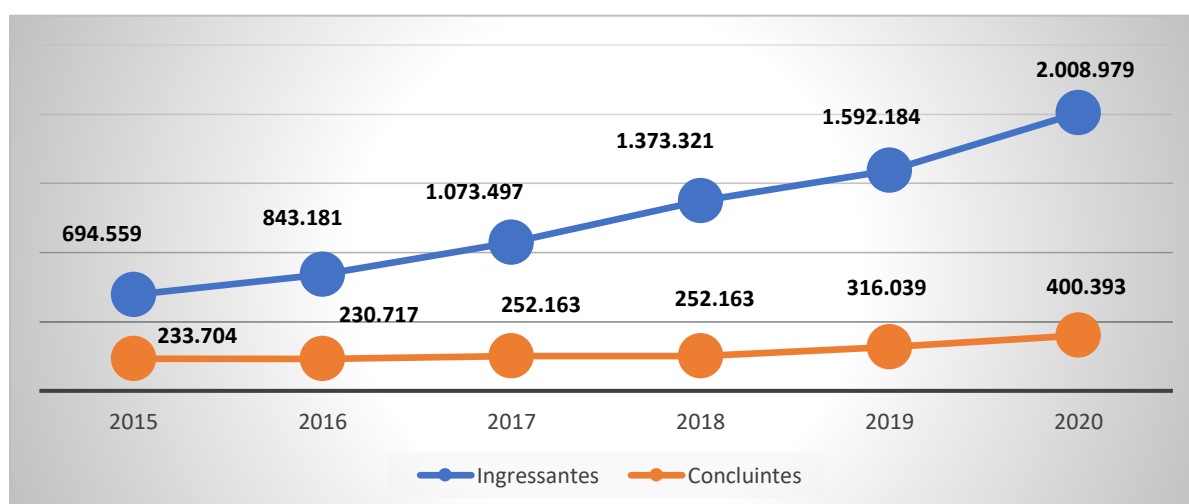
400.393 conseguiram concluí-las. Comparando com o ensino presencial, dos 1.756.496 estudantes que entraram nas IES, 878.229 terminaram os seus estudos. Demonstrando, dessa forma que, somente cerca de 20% dos alunos se formaram nos cursos em EaD, enquanto nas turmas presenciais, aproximadamente, 50% dos alunos concluíram os seus estudos (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020).

A Comunicação dos Resultados do Censo da Educação Superior constata, em primeiro lugar, que o número de ingressantes na educação a distância ultrapassa a quantidade de estudantes que iniciaram em formações presenciais, algo que já é realidade no Brasil desde o ano de 2019. No referido ano, ocorreu o primeiro registro de mais ofertas de vagas na educação a distância, ou seja, os cursos em EaD dispuseram 63,2% (10.395.600) mais vagas do que as formações presenciais (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020).

Em segundo lugar, as altas taxas de não concluintes na EaD explicitam que o crescimento das matrículas não é proporcional ao aumento de alunos formados. Esse fato instiga a buscar razões pelas quais esses estudantes não finalizam os seus estudos. Na procura por essas motivações, apresenta-se a posteriori, os dados do INEP, de 2015 até 2020, com o intuito de investigar algum indício sobre isso por meio da observação das altas taxas de não concluintes, buscando analisar se essas taxas são um padrão desta modalidade de ensino ou é algo particular do ano de 2020 (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020).

Figura 2

Número de Ingressantes x Concluintes nas Graduações em EaD no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

A partir das informações quantitativas demonstradas no gráfico, percebe-se que há um aumento na procura por cursos em EaD, vide a expansão de ingressantes. Apesar do crescimento dos alunos matriculados, ainda são poucos os que concluem essas formações. Notando-se, assim que o reduzido número de concluintes não é uma novidade ou um padrão do ano de 2020, mas sim uma característica da educação a distância que se mantém no Brasil durante um considerável período.

Dado que os cursos de aperfeiçoamento de professores são o objeto de estudo desta investigação, é válido analisar os índices de ingressantes e concluintes referentes aos cursos livres não corporativos na modalidade a distância. Segundo a ABED (2021), também houve um aumento de alunos inscritos nessas formações, uma média de 36,8% superior aos dos anos anteriores. Particularmente, sobre o percentual de abandono de estudantes, a referida associação ressaltou que entre 26% e 50% dos estudantes matriculados nos cursos livres não corporativos, não concluíram essas formações.

Estudos como o de Kowalski et al. (2020) corroboram com as informações supracitadas de que as taxas de evasão em cursos a distância são sensivelmente mais altas do que nos presenciais, assim como reforçam que os baixos índices de concluintes é uma realidade da EaD. O teórico mencionado resalta que, desde o ano de 2011, a evasão nas IES chega a 39% com tendência de crescimento.

É pertinente ressaltar que 32,5% das instituições de ensino superior desconhecem as causas dos alunos desistirem das suas formações. Comprovando, assim, que as organizações ainda têm dificuldades em identificar e explicar os diversos fatores que motivam a decisão dos discentes em abandonar um determinado curso (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2019).

Todas essas informações quantitativas a respeito da evasão são adquiridas por meio dos instrumentos de mensuração. A maioria deles faz uso dos dados totais dos cursos, dados agregados de ingressantes, quantitativo de vagas, número de concluintes... Com o propósito de obter taxas ou percentuais de evasão. No INEP, por exemplo, o fenômeno em análise é mensurado de acordo com a Taxa de Desistência Acumulada, tal qual descrita na figura abaixo:

Figura 3

Taxa de Desistência Acumulada

TAXA DE DESISTÊNCIA ACUMULADA

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

Em que:

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 com a 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: Diretoria de Estatísticas Educacionais (2017, pp.17-18)

Reconhece-se o esforço intelectual, a sofisticação dos mecanismos de mensuração e sua legitimidade acadêmica e oficial, uma vez que esses dados são utilizados por instituições de ensino, institutos de pesquisa e órgãos de implementação de políticas. Todavia, aplicar meramente os índices obtidos por esses instrumentos não possibilita uma ponderação a respeito das histórias, das trajetórias, das especificidades e, principalmente, de todas as causas diferenciais da evasão. Nesse sentido, quando se pretende promover uma mudança nas ocorrências de fenômenos, como a diminuição do número de casos de evasão, é preciso buscar formas de intervenção, as quais devem se fundamentar no entendimento das razões, motivos ou causas associadas ao fenômeno. Então, na próxima etapa serão analisadas as causas da evasão na EaD.

1.3. Modelos analíticos para a caracterização das causas da evasão na EaD

1.3.1. Causas da evasão na EaD

Kowalski et al. (2020) e Bittencourt e Mercado (2014) apresentam em suas obras similaridades, tanto na divisão das causas da evasão em educação a distância quanto nas explicações a respeito das diferenças temporais entre essas razões. Ambos comentam que as motivações exógenas ou extrínsecas aos cursos são aquelas que ocorrem antes de o aluno ingressar na instituição de ensino e as motivações endógenas ou intrínsecas acontecem quando o aluno já está no curso. Nesses estudos, as razões exógenas correspondem aos: fatores sociopolíticos e econômicos, vocação pessoal, características individuais e

conjecturais e as endógenas consistem nas atitudes comportamentais, nos motivos institucionais e nos requisitos didático-pedagógico dos cursos.

O trabalho de A. Oliveira et al. (2020) classifica em fatores internos, os aspectos relacionados às questões pedagógicas e acadêmicas do curso como, por exemplo: a integração social, a adaptação ao programa, o compromisso pessoal, a autoestima, a satisfação e a necessidade do estudante. A respeito dos fatores externos, o trabalho mencionado considera: a oportunidade, as finanças, a responsabilidade familiar, dentre outros aspectos motivadores da evasão.

O artigo de Branco et al. (2020) discrimina as razões principais para a evasão em questões características do estudante (habilidade, saberes, desencanto, desinformação), em fatores externos (condições financeiras, saúde, trabalho, família) e em aspectos internos à instituição de ensino (currículo, orientação, docentes, estrutura física, suporte técnico, pedagógico e acadêmico).

Os trabalhos de Xenos et al. (2002) como citado por Pedrosa e Nunes (2019) organizam as causas da evasão em cursos a distância em três fatores: internos, relativos ao curso e aos tutores e demográficos do estudante. Os internos se relacionam às percepções do aluno e seu locus de controle, englobando a percepção acerca da dificuldade do conteúdo do curso ou do curso em si próprio, a falta de motivação do aluno, a pouca persistência do mesmo e seu locus de controle interno-externo. Os relacionados ao curso e aos tutores dizem respeito às características do curso - presencial, semipresencial, carga horária, material didático etc. Já os fatores demográficos do aluno correspondem a idade, sexo, estado civil, número de filhos, tipo de trabalho ou profissão, entre outros aspectos relacionados ao perfil do estudante.

A maioria dos trabalhos selecionados para esta pesquisa (A. Oliveira et al, 2020; Bittencourt & Mercado, 2014; Branco et al., 2020; Kowalski et al., 2020; Pedrosa & Nunes, 2019) encontraram um número avultado de obras que focaram nos fatores externos à instituição, assim como nas representações dos alunos a respeito do assunto. Assim, à vista de contribuir com mais estudos acerca de um tema pouco explorado e conseqüentemente promover uma pesquisa acadêmica significativa, esta investigação priorizará os fatores intrínsecos à instituição.

É válido esclarecer que apesar de focar na perspectiva interna da evasão, serão abordados alguns aspectos sobre a externa com o intuito de compreender as maneiras pelas

quais as instituições podem minorar também as motivações exógenas. Neste estudo, será priorizada a classificação de Kowalski et al. (2020) e Bittencourt e Mercado (2014) a respeito das explicações das causas da evasão. Em todos os momentos que a pesquisa empregar o conceito “motivações exógenas ou extrínsecas aos cursos”, ela se referirá aquelas causas que ocorrem antes de o aluno ingressar na instituição de ensino e aos fatores correspondentes às questões: sócio-político-econômicos, vocação pessoal, características individuais e conjecturais. O uso do termo “motivações endógenas ou intrínsecas” se relaciona com aquelas razões que acontecem quando o aluno já está na formação e aos aspectos referentes a: atitude comportamental, motivos institucionais e requisitos didático-pedagógicos do curso.

1.3.1.1. Causas exógenas da evasão na EaD

Kowalski et al. (2020) menciona que, na maioria dos estudos a respeito da evasão, as causas externas mais citadas correspondem a: falta de tempo para estudar, a dificuldade dos alunos se adaptarem à cultura da educação a distância, os problemas financeiros e pessoais e o desinteresse e expectativas pelo curso. Tudo isso é detalhado na Tabela 2, apresentada posteriormente:

Tabela 2

Causas Exógenas da Evasão na EaD

Sócio-Político-Econômico	F	Vocação Pessoal	F	Características Individuais	F	Características Conjecturais	F
Apoio da instituição em que trabalha	4	Aptidão para a profissão	1	Problemas de saúde	6	Problemas financeiros	13
Valorização do diploma no mercado	1	Possuir outro curso superior	5	Atendimento do curso às expectativas prévias	3	Influência familiar	1
Tempo para estudar	19	Adaptação ao nível universitário	2	Dificuldade de assimilação da cultura da EaD	19	Mudança de residência ou cidade	1
Carga horária semanal de trabalho	1	Mudança de interesse pessoal ou profissional	1	Falta de habilidade para usar as TIC	7	Mudança de estado civil	1
Deslocamento até o polo de ensino	10	Estar cursando paralelamente outro curso	1	Problemas pessoais	12	Responsabilidade econômica no sustento da família	1
Dificuldade de acesso à Internet	5	Desconhecimento curso à distância	4	Desinteresse pelo curso	10	Falta de socialização	3
Entendimento das disciplinas	4	Ingressar em outro curso superior	1	Dificuldades com leitura e escrita	1	Múltiplas reprovações	1
Adequação do conteúdo com o trabalho	4	Falta de motivação e frustração	1	Falta de organização pessoal	2	Conciliar atividades com a família	1
Estar muito tempo longe da escola	1	Já evadido de outro curso	1	Problemas profissionais	3	Crer que a EaD é mais fácil	1
Total	49	Total	17	Total	63	Total	23

Fonte: Kowalski et al. (2020, p.7)

O quadro exposto anteriormente mostra que os estudantes do ensino a distância possuem dificuldades para conciliar os estudos com outras atividades, como o trabalho e a família, restando, desta forma, um tempo escasso para se dedicar ao curso. Além disso, é evidente que ainda há desafios na adaptação do aluno à cultura educacional da EaD, mais especificamente a:

metodologia da EaD, como a distância física dos colegas, dos tutores e dos professores, o que pode gerar um sentimento de isolamento; diferentes formas de interação e comunicação, em comparação com a sala de aula; e o uso do ambiente virtual de aprendizagem e de outras ferramentas” (Kowalski et al., 2020, p.10).

A. Oliveira et al. (2020) complementa as considerações de Kowalski et al. (2020) ao ressaltar que as três principais causas exógenas para a evasão seriam a falta de adaptação, a falta de tempo e a falta de organização dos estudantes. Quem não consegue se adaptar acaba por não se organizar e não teria tempo para as tarefas. Da mesma forma, quem não se organiza não terá tempo para as atividades e, em consequência disso, não se adaptaria. E por fim, quem não tem tempo é porque não estaria devidamente adaptado ou lhe faltaria organização.

De acordo com Pedrosa e Nunes (2019), estas características dos alunos assumem um importante impacto na determinação da evasão: “aspectos como a organização, disciplina, gestão do tempo e automotivação são relevantes para a manutenção ou a desistência do curso” (p.5). Além disso, falta de condições socioeconômicas, domínio acadêmico modesto, problemas familiares, baixa autoestima e inadequação ou inexperiência no uso das tecnologias podem motivar que os estudantes abandonem as suas formações a distância.

Ademais, um quantitativo relevante de discentes tendem a evadir os cursos ofertados na modalidade a distância por não estarem adequados e preparados para romper com os paradigmas educacionais tradicionais. Eles apresentam dificuldades em estudar em um novo modelo educacional em que a aprendizagem ocorre por meio de tecnologias capazes de estabelecer cenários educacionais flexíveis, interdisciplinares e cooperativos em que o estudante aprende a pensar, a descobrir e a construir conhecimentos de maneira autônoma e crítica.

O trabalho de Branco et al. (2020) corrobora com os argumentos supracitados ao relatar que um número significativo de estudos apresenta o insuficiente domínio técnico no uso das novas tecnologias como um dos principais fatores de desistência dos cursos em EaD.

O emprego do computador, da Internet e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) a favor da aprendizagem ainda é um desafio para muitos alunos. Eles não entendem as novas metodologias de ensino, apresentam dificuldades de participar das atividades propostas, bem como sentem-se perdidos nesse ambiente de ensino, o que compromete o desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem e motivam a evasão na EaD.

As ideias supracitadas reforçam o argumento de Branco et al. (2020) de que a maioria dos autores, que estudam a evasão, ressaltam esse fenômeno como de exclusiva responsabilidade do estudante, diminuindo a corresponsabilidade ou isentando a gestão institucional. Todavia, se a evasão está relacionada à exclusão, a instituição de ensino precisa criar mecanismos de aproveitamento e elaborar estratégias que estimulem a permanência do estudante.

As organizações educativas precisam promover mudanças para que os seus alunos aprendam com as tecnologias por meio da ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação, do domínio instrumental dos seus recursos e, além disso, pela promoção de um processo de ensino e aprendizagem em que os alunos empreguem significativamente as ferramentas tecnológicas. Porquanto, as tecnologias, por si mesmas, não oportunizam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, para que isso ocorra, faz-se necessário potencializar o emprego das tecnologias na educação.

Enfim, o fato é que a instituição não tem condições de interferir em todos os fatores exógenos que podem impactar a evasão dos estudantes no ensino a distância, mas, na maioria desses fatores, ela pode promover ações que minimizem as suas motivações. Algumas das estratégias que as organizações podem aplicar para reduzir os índices de desistência na EaD, correspondem a: conhecer o perfil dos seus alunos, monitorar a satisfação dos estudantes com as suas formações, promover um suporte social ao estudo e realizar ações que facilitem a adaptação às metodologias da EaD.

A respeito das causas endógenas da evasão, as organizações possuem maior domínio sobre essas razões, por isso, esta pesquisa foca nessa perspectiva e apresenta, na próxima etapa, um embasamento teórico mais aprofundado a respeito das estratégias que as instituições podem aplicar para minorar as motivações internas do abandono estudantil.

1.3.1.2. Causas endógenas da evasão na EaD

O estudo de Pedrosa e Nunes (2019) enfatiza a importância de as instituições utilizarem um conjunto de estratégias para a correção de falhas em suas formações, dentre essas falhas, eles evidenciam a necessidade de mensurar os custos da qualidade, bem como a necessidade de avaliar as causas e os motivos endógenos que estão ocasionando a falha da evasão. Dessa forma, os autores destacam, na Tabela 3 que se encontra abaixo, as respectivas subcategorias das causas endógenas pelas quais os alunos poderão evadir de um curso:

Tabela 3

Subcategorias das Causas Endógenas da Evasão em EaD

Atitude Comportamental	
Didática dos professores	Parte do princípio de que o aluno a distância é diferente do presencial e o contato e a didática dos professores e tutores têm de ser voltados e focados no aluno.
Orientação da coordenação do curso	
Motivação e incentivo por parte do tutor	
Contato com os professores	
Motivos Institucionais	
Acesso a bibliotecas	Proporciona ao aluno condições para o estudo. Com uma estrutura para que o aluno possa ter acesso a biblioteca e laboratórios.
Estrutura dos polos de ensino	
Interatividade no AVA	
Meios de comunicação oferecidos	
Tecnologia inadequada utilizada	
Requisitos Didáticos-Pedagógicos	
Carga horária curricular do curso	Estimula a cooperação e relação entre os alunos do curso, estimulando uma criação de uma rede colaborativa que dê subsídios para a aprendizagem dos alunos. Deve possibilitar feedback ao aluno imediato de suas ações e atividades e ações do curso. Com o devido retorno, os tutores e os professores podem identificar as possíveis causas de erros nas atividades.
Relação do currículo com o mercado	
Crêterios de avaliação do curso e das atividades	
Associação entre teoria e prática	
Relação entre os conteúdos das disciplinas	
Encontros presenciais	
Complexidade das atividades	
Contato entre colegas do curso	
Prazo de entrega das atividades	
Material didático oferecido	
Qualidade do curso	
Falha de elaboração do curso	

Fonte: Pedrosa e Nunes (2019, pp. 6 -7)

Na pesquisa de Kowalski et al (2020) observa-se que, ao contrário das causas exógenas, há maior equilíbrio entre as categorias das causas endógenas, com predomínio dos requisitos didático- pedagógicos, conforme demonstrado na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4

Causas Endógenas da Evasão na EaD

Atitude Comportamental	F	Motivos Institucionais	F	Requisitos Didáticos-Pedagógicos	F
Didática dos professores	2	Ausência de tutores nos polos	1	Carga horária curricular do curso	1
Orientação da coordenação do Curso	1	Acesso as Bibliotecas	1	Relação do currículo com o mercado	1
Motivação e incentivo por parte do tutor	4	Estrutura dos polos de ensino	5	Critérios de avaliação do estudante	1
Insatisfação com o tutor	11	Laboratório de informática nos polos	1	Associação entre a teoria e a prática	1
Contato com os professores	4	Interatividade no AVA	5	Relação entre os conteúdos das disciplinas	1
Falta de apoio ou interação docente	14	Meios de comunicação oferecidos para contato	1	Poucos encontros presenciais	6
Demora no feedback	1	Tecnologia utilizada inadequada	6	Complexidade das atividades	9
		Problemas de gestão administrativa	1	Contato entre colegas de curso	1
		Tutor ou professor mal preparado	2	Reprovação em mais de duas disciplinas no semestre	1
		Problema de acesso ao AVA	1	Prazos de entrega das atividades	5
		Desorganização na instituição	1	Avaliação de provas e exercícios	5
		Impossibilidade de trancar o curso	1	Processo ensino/aprendizagem	3
		Assistência ao estudante	2	Material didático oferecido inadequado	6
		Falta um módulo de acolhimento	1	Qualidade do curso escolhido	4
		Insatisfação com a estrutura da IES	3	Falha de elaboração do curso	4
				Falta de aulas interativas	2
Total	37	Total	32	Total	51

Fonte: Kowalski et al. (2020, p. 8)

Nota-se que mais de 20% das causas endógenas listadas referem-se à insatisfação dos alunos com os docentes, sendo ainda evidente que há outras subcategorias que se encaixam nesse mesmo problema: interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), motivação e incentivo por parte do tutor, contato com professores, processo de ensino/aprendizagem, didática dos professores, tutor ou professor mal preparado, falta de aulas interativas e ausência de tutores nos polos, que chegam, dessa forma, a mais de 40% do total das causas apontadas.

Branco et al. (2020) corrobora com a pesquisa supracitada ao frisar que uma das grandes fragilidades da educação a distância corresponde a organização didático-pedagógica do curso, que inclui: os egressos, os objetivos, a metodologia, a matriz e os conteúdos curriculares programados, o processo de avaliação da aprendizagem, a alfabetização e o letramento digital, a integração do estudante à prática educativa, bem como a inclusão e o engajamento dos sistemas de ensino e a formação dos professores.

A pesquisa de Bittencourt e Mercado (2014) ressalta que aproximadamente 57% dos alunos evadem dos cursos em EaD por motivações endógenas. Sendo que, 43% dos estudantes abandonam as formações em educação a distância por razões exógenas. Esses altos índices de evasão revelam o quanto os problemas internos são frequentes e relevantes na modalidade a distância, bem como mostram a urgência das instituições promoverem mudanças em sua estrutura organizacional a fim de reduzir as desistências no ensino a distância.

Um percentual numeroso de instituições não demonstra interesse em reverter essa situação, preferem repor o aluno evadido por outro do que trabalhar as adversidades internas. Independentemente do fato de que manter um estudante na formação custe menos do que ele evadido.

Reconhecendo que muitas causas podem ser apontadas para a evasão no ensino a distância, torna-se essencial focar no papel das instituições em compreender quem são os seus alunos da EaD a fim de acompanhar os estudantes com potencial à evasão e criar estratégias e mecanismos para aumentar a permanência deles. Tais ações são possíveis por meio do envolvimento dos tutores, dos professores e dos coordenadores no desenvolvimento de um desenho curricular adequado à modalidade, bem como materiais didáticos coerentes com a proposta da EaD e infraestruturas eficientes que garantam o sucesso acadêmico dos seus estudantes.

A. Oliveira et al. (2021) ressalta que a evasão é um fenômeno multifatorial, por isso, há variados motivos para um estudante permanecer ou não em uma instituição. O autor destaca quatro razões principais que podem ocasionar esse fenômeno: gestão institucional, prática docente, qualidade do curso e dedicação do estudante.

A respeito da “gestão institucional”, o referido teórico destaca que as instituições necessitam desenvolver mecanismos de aproveitamento e canais de comunicação que estimulem a permanência do estudante em suas formações. Sobre a “prática docente”, o professor e o tutor têm que propiciar uma discussão criadora, um contato permanente, motivar a interação, tal como desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em que a sua mediação e intervenção provoquem um movimento formativo de reconstrução do conhecimento.

Em relação a “qualidade do curso”, o autor mencionado ressalta que quanto melhor a qualidade de ensino ofertada, maior a probabilidade de o aluno permanecer na formação. Enfim, sobre a “dedicação do estudante”, ele comenta que a maior dificuldade do estudante consiste em ter a consciência de que estudar a distância é um exercício de autonomia e proatividade.

Pedrosa e Nunes (2019) também trazem importantes considerações a respeito das causas da evasão. Eles sinalizam que a gestão institucional precisa refletir acerca do desenho curricular das suas formações, ou seja, nas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes, nos materiais disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, nas revisões dos recursos didáticos, assim como na gestão dos cursos.

Tudo indica que estudar exige dedicação, equilíbrio para se manter em movimento nas pesquisas e metodologias ativas à elaboração coletiva, bem como acolhimento e preparo por parte da instituição quanto aos seus profissionais, para que os estudantes tenham o suporte técnico-pedagógico necessário para o processo formativo e à globalidade humana (p.6).

A atuação do tutor também contribui para a evasão devido a ele ser o elo entre o estudante e a instituição, apresentando uma função importante no diálogo interdisciplinar, no uso das tecnologias, na aproximação com os recursos de aprendizagem e na interação do aluno com os seus colegas de estudo. Nesse sentido, o tutor precisa atuar como um mediador do conhecimento que irá aproximar educação, mundo digital e o universo dos estudantes.

Branco et al. (2020) menciona a importância de os tutores realizarem formações que habilitem-os a não reproduzir um processo de ensino e aprendizagem que reporta às práticas

tradicionais de ensino, mas sim desenvolver novas metodologias em que as realidades diversas dos alunos e os seus modos variados de aprender são acolhidos e valorizados. Nesse sentido, faz-se necessário promover cursos de formação de tutores para auxiliar no enfrentamento das causas endógenas identificadas, isto é, cursos de preparação de tutores para aqueles que estão começando a atuar em EaD e cursos de formação continuada, para aqueles que já estão atuando na área.

O autor em destaque relata também que a inserção de novos dispositivos e inovações tecnológicas deve ser acompanhada pelo aperfeiçoamento de competências digitais nos tutores. Esses profissionais devem aprender a ressignificar e integrar as potencialidades tecnológicas a favor da educação, permitindo, assim, que os seus estudantes desenvolvam uma aprendizagem significativa.

A. Oliveira et al. (2020) evidencia a necessidade de fundamentar o trabalho pedagógico em estilos de aprendizagem que favoreçam uma metodologia ativa, participativa, diversificada e orientada para o planejamento de estudos. Ademais, o teórico referenciado destaca também a importância de as instituições produzirem ações que favoreçam a integração social e acadêmica por meio de:

orientação e acompanhamento da vida acadêmica do aluno, suporte à recuperação de conteúdo e habilidades (Matemática Básica, habilidades de leitura e escrita, proficiência no uso do ambiente virtual de aprendizagem, técnicas de estudo), melhoria no *design* instrucional, aprimoramento do ambiente virtual, orientação para inscrição em disciplinas, para adaptação à carga de trabalho (p.241)

Na revisão de literatura promovida por Kowalski et al. (2020) constatou-se que os aspectos relacionados à presença de ensino, *design* da experiência educacional e facilitação da aprendizagem, são os principais motivadores endógenos da evasão na EaD. O modelo da Comunidade de Investigação de Rourke et al. (1999) citado pelo referido autor, justifica esse resultado ao evidenciar que a presença de ensino apropriada do docente é essencial para uma aprendizagem de ordem superior em ambientes mediados por computador.

Conforme a teoria da distância transacional de Michael Moore (2002), a educação a distância necessita estimular o diálogo entre aluno-aluno e aluno-tutor para diminuir a distância transacional e isso ocorre quando são elaboradas estratégias pedagógicas que promovam uma maior interação entre os professores e os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por tudo que foi exposto, as causas endógenas podem ser evitadas pelas instituições, diminuindo, assim, os altos índices de evasão. Para isso, é preciso que essas organizações tenham um programa de controle de qualidade, façam a seleção de bons tutores que sejam especialistas na área, mantenham os professores motivados para atuar na EaD, desenvolvam um projeto político pedagógico do curso coerente com a metodologia da educação a distância, possuam uma boa equipe de apoio institucional para dar suporte ao aluno sem experiência nestes tipos de cursos e desenvolvam os demais fatores que acarretam diretamente na qualidade das formações na modalidade a distância.

1.4. Qualidade no Ensino a Distância

1.4.1. Processo histórico da qualidade na educação a distância

Jacomel et al. (2021) manifesta que os questionamentos a respeito da qualidade na EaD surgem a partir da expansão da oferta desta modalidade de ensino. No Brasil, no início dos anos 2000, o crescimento da educação a distância resultou em discussões acadêmicas e pesquisas em educação que começaram a indagar acerca da qualidade dessas formações e da escassez de políticas públicas que reconhecessem e avaliassem os cursos a distância.

Na primeira década do século XXI há um processo de globalização, expansão e diversificação do sistema de ensino superior no Brasil. Graças às novas tecnologias da informação e comunicação, o complexo e turbulento mercado das universidades se motivou a ir além das fronteiras tradicionais da educação, investindo no ensino a distância. Esse investimento desencadeou na expansão de ofertas de curso em EaD, bem como na “preocupação com a qualidade das Instituições de Educação Superior e, com isso, a demanda para que sejam avaliadas” (Rodrigues & Faller, 2011, p. 51).

Nos últimos anos, o crescimento das matrículas nos cursos a distância é maior do que nos cursos presenciais, contudo, o quantitativo de concluintes não acompanha essa expansão. Nesse cenário, a temática da qualidade e da garantia de qualidade tornaram-se extremamente relevantes, passando a ser uma questão de atenção, tanto para os profissionais da área, como para a comunidade em geral. Por isso, mensurar a qualidade nunca foi tão importante para as instituições quanto é atualmente.

De acordo com Jacomel et al. (2021), a maioria dos países preocupados com a qualidade da educação oferecida no ensino superior apresenta um sistema de avaliação (*quality assurance*) com o objetivo de manter a excelência da qualidade oferecida em seus

cursos. Como a EaD on-line consiste em uma metodologia relativamente nova de educação, comparando-a aos modelos tradicionais, desenvolver cursos de qualidade, com professores devidamente preparados e com métodos de aprendizagem inovadores, corresponde a um desafio maior e mais complexo do que o do ensino tradicional. Nesse sentido, as instituições de ensino nacionais e internacionais se preocupam em demonstrar que seus alunos a distância apresentam desempenho igual ou melhor do que os estudantes do presencial.

Autores como Lima e Alonso (2019) apresentam em seu estudo a importância de discutir a qualidade nos cursos ofertados a distância. Eles mencionam que a ampliação de vagas na EaD, nas últimas décadas, causou uma crise na qualidade desencadeada pelo domínio da quantidade. Além disso, a concorrência, principalmente nas instituições particulares, desencadeou que essas instituições invistam na qualidade como um diferencial para as IES se manterem no mercado da educação a distância. Dessa forma, a “gestão da qualidade para a IES, ao contrário do que muitos podem imaginar, não se trata de um modismo, mas sim de uma necessidade” (p. 2).

Nos Referenciais de Qualidade para cursos EaD na UFBA, a qualidade no ensino superior é definida como um conceito polissêmico cujos processos “atendem às necessidades e garantem a satisfação do seu público, fora e dentro da instituição, com atenção a parâmetros mínimos a serem atendidos” (Assis et al., 2019, p.8). O referido estudo mostra também que a qualidade na EaD requer interatividade e flexibilidade, requisitos que são garantidos por meio de uma estrutura pedagógica e tecnológica adequada às demandas dos alunos dos cursos a distância.

Na pesquisa de Jacomel et al. (2021) é demonstrada a relevância das instituições de ensino aplicarem indicadores de qualidade ou de desempenho em suas formações. Eles são ferramentas que permitem medir e acompanhar o desempenho de processos, bem como obter informações quantitativas ou qualitativas que expressam a performance de um processo em termos de eficiência, eficácia ou nível de satisfação e que, em geral, possibilita observar a sua evolução ao longo do tempo e compará-la com outras organizações.

Nas instituições educacionais, os indicadores de qualidade atuam como um instrumento que mensura os atributos de um curso, de uma disciplina ou até mesmo de uma universidade com suas inúmeras atividades e serviços. Permitindo, dessa forma, definir o grau de excelência e distinção de uma determinada instituição em analogia com as demais organizações de um país, por exemplo.

A respeito da origem dos indicadores de qualidade, eles surgiram nas grandes empresas americanas do início do século XX, como a *Ford Motor Company* e a *General Motors Corporation* - GM, visando o acompanhamento dos resultados de suas divisões. Para isso, utilizavam demonstrativos financeiros, como de Retorno sobre Investimento (ROI, em inglês), Lucro Líquido e outros. Ademais, monitoravam o custo de seus produtos, por isso o termo “indicadores” foi associado a resultados financeiros, prática que permanece na maioria das empresas da atualidade.

Contudo, há também indicadores que realizam uma análise mais ampla, como o *Balanced Scorecard* – BSC que rompe com a exclusividade da mensuração financeira, ao destacar que os objetivos e medidas devem focar no desempenho organizacional sob quatro perspectivas: financeira, do cliente, dos processos internos e de crescimento.

No final dos anos 1990, diversas iniciativas e prêmios surgiram para laurear organizações com elevado nível de excelência. Entre eles, o *Malcom Baldrige National Quality Award*, o *European Foundation for Quality Management* e o *Education Criteria for Performance Excellence*. Inspirados nessas iniciativas, organizações privadas e governamentais brasileiras sentiram a necessidade de desenvolver procedimentos semelhantes para o setor educacional e, com isso, surgiram alguns programas e procedimentos padronizados de avaliação, tais como: os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância do MEC (Secretaria de Educação a Distância, 2007), os Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, do SINAES (Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017) e os Referenciais de Qualidade para Cursos EaD na UFBA (Assis et al., 2019).

É valioso o emprego dos indicadores de desempenho na educação. Gestores, educadores e a sociedade em geral se beneficiam dessas ferramentas, pois conseguem acompanhar os resultados obtidos pelas instituições educacionais e obter informações como: em quais disciplinas os estudantes são bem-sucedidos, quais habilidades estão bem apuradas e o que ainda precisa ser aprimorado. Além disso, é possível analisar também o desempenho do aluno, desempenho da turma e desempenho da instituição, entre outras informações relevantes para avaliar o processo educacional. Portanto, assim como são essenciais para administrar uma empresa, os indicadores de qualidade são fundamentais para o planejamento estratégico das instituições de ensino (Jacomel et al., 2021).

Por fim, nota-se que “ainda não é tão comum a análise de desempenho nas IES, no entanto as instituições acadêmicas que mensuram esses indicadores conseguem obter resultados muito mais precisos e satisfatórios” (Jacomel et al., 2021, p.284). Sendo alguns deles: melhorias na qualidade do ensino em sala de aula, melhorias na qualidade dos serviços prestados pela instituição, avaliação dos professores e fornecimento de *feedback*, avaliação do desempenho dos alunos individualmente e correlacionada com os desempenhos dos demais e identificação de problemas em um determinado curso ofertado por uma organização.

Nesse sentido, vale enfatizar a importância de os cursos de aperfeiçoamento aplicarem os indicadores de qualidade para propiciar qualidade nas formações ofertadas a distância pelas suas instituições. À vista disso, no próximo tópico serão analisados os respectivos indicadores de desempenho a fim de obter significativas orientações que podem auxiliar a minimizar as causas da evasão nos cursos de aperfeiçoamento de professores.

1.4.2. Instrumentos avaliativos da qualidade na educação a distância: diretrizes para um bom curso

No ano de 2003, surgiu o primeiro Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância com o objetivo de orientar e direcionar a modalidade em questão. O documento, emitido SEED-MEC (Secretaria de Educação a Distância) se constituiu como um norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se relaciona aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância. Contudo, devido principalmente à renovação da legislação e a dinamicidade da EaD, o documento necessitou de atualizações, despontando, dessa forma, uma nova versão do referencial em 2007.

A nova versão do documento trouxe o reconhecimento da complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica na educação a distância a fim de possibilitar que os cursos encontrem nos referenciais, orientações condizentes com a realidade prática da EaD. Dessa forma, este referencial de qualidade determina que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos apresentem diretrizes a respeito dos seguintes tópicos: “i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; ii) Sistemas de Comunicação; iii) Material didático; iv) Avaliação; v) Equipe multidisciplinar; vi) Infraestrutura de apoio; vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; viii) Sustentabilidade financeira (Secretaria de Educação à Distância, 2007, p.7).

Iwata e Alves (2019) evidenciam que o tópico “Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem” demonstra a importância da opção epistemológica de educação e de todo processo educativo tal como da definição de quem se quer formar. Sendo que a opção epistemológica que orientará a organização do currículo, de seu desenvolvimento e até mesmo o perfil dos comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a “Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem”, os referenciais sugerem que o currículo deve ser interdisciplinar e contextualizado em que a organização em disciplina, módulo, tema e área precisará refletir as opções feitas pelos sujeitos envolvidos no projeto político pedagógico (PPP). Igualmente a compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, em síntese, têm que ser condizentes com a alternativa teórico metodológica definida no PPP.

Quanto ao tópico “Sistemas de Comunicação” é demonstrada a necessidade de se viabilizar a interatividade entre professores, estudantes e tutores para garantir a qualidade do curso e a permanência desses na formação. A ausência de interação pode acarretar o sentimento de abandono no processo de ensino aprendizagem, podendo motivar o estudante a evadir do curso. Diante disso, o documento em questão, enfatiza que a interatividade deve ser contemplada no projeto político-pedagógico do curso.

Em relação ao tópico “Material didático”, ele deve estar fundamentado conforme os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no PPP para beneficiar a construção do conhecimento e mediar a relação entre estudante e professor. Ademais, ele tem que passar por um rigoroso processo de avaliação prévia com o intuito de identificar as revisões necessárias para o aprimoramento do curso. Além disso, o material didático terá que, em conformidade com o projeto político pedagógico, desenvolver habilidades e competências específicas, valendo-se a um conjunto de mídias compatíveis com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo (Secretaria de Educação à distância, 2007).

No que se refere ao tópico “Avaliação”, Iwata e Alves (2019) expõem que o documento menciona o quanto é fundamental considerar as singularidades dos estudantes e o ritmo de aprendizagem diferenciado de cada um deles. A respeito desse último, o ritmo de aprendizagem deveria ser, realmente, considerado se há a intenção de dar importância às particularidades de cada estudante e possibilitar a todos o acesso, a permanência e a formação no ensino superior.

Silva et al. (2014) apreciam o documento em questão e trazem contribuições sobre os tópicos relacionados à “Infraestrutura de apoio”; “Gestão acadêmico-administrativa” e a “Sustentabilidade financeira”. Eles afirmam a necessidade de investimento nesses setores para propiciar a qualidade nos cursos e definem a infraestrutura de apoio como o aspecto relacionado aos recursos das tecnologias da informação e comunicação que os cursos precisam ter para desenvolver o seu projeto pedagógico. A gestão acadêmico-administrativa, como a questão condizente com a: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria etc. Já a sustentabilidade financeira, deve priorizar as necessidades de infraestrutura física e tecnológica, assim como deve gerir recursos, analisar custos, contratação, remuneração e capacitação pessoal, tarefas necessárias à implementação da modalidade EaD.

Além disso, os referenciais de qualidade da educação superior (Assis et al., 2007) trazem ainda a importância dos tutores para o processo educacional de cursos superiores a distância ao mencionar que eles devem participar ativamente da prática pedagógica por meio de atividades a distância e/ou presencialmente que contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Outro documento que trata sobre a qualidade das instituições superiores de ensino é o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância desenvolvido pelo Sistema Nacional de Educação Superior (Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017). Ele foi instituído em 2004 e tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nas instituições de educação superior. O referido título, em 2017, foi atualizado para abarcar as novas diretrizes referentes às mudanças estabelecidas pelas mais atualizadas legislações educacionais brasileiras

No atualizado instrumento é descrita a importância deste sistema que regula a entrada das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de Ensino do Brasil. Nele é explicado que os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades para depois receberem o reconhecimento do curso, que possibilitará à IES emitir diplomas aos graduados. Outra orientação apresentada no instrumento é a necessidade de as instituições passarem por um processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento dos seus cursos, algo imprescindível para a continuidade da oferta de ensino.

É válido esclarecer que o processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos abrange instituições diversas: faculdades, centros universitários e universidades; públicas ou privadas; ofertantes da modalidade presencial ou a distância.

Mais um aspecto demonstrado no Instrumento de Avaliação corresponde às três dimensões do processo avaliativo deste instrumento que são: Organização Didático Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura presentes no Processo Pedagógico do Curso – PPC. Em cada uma dessas dimensões há indicadores que representam um conjunto de diretrizes específicas para avaliar a qualidade dos cursos superiores.

Na “Organização Didático Pedagógica”, os principais indicadores apresentados são: políticas institucionais no âmbito do curso, objetivos do curso, perfil profissional do egresso, estrutura e conteúdo curricular, metodologia, estágio curricular, tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, ambiente virtual de aprendizagem etc.

Na dimensão “Corpo Docente e Tutorial”, os mais relevantes indicadores demonstrados correspondem a: equipe multidisciplinar, experiência no exercício da docência na educação a distância, experiência no exercício da tutoria na educação a distância, titulação e formação do corpo de tutores dos cursos, experiência do corpo de tutores em educação a distância, interação entre tutores, docentes e coordenadores de curso a distância, produção científica, cultural, artística ou tecnológica e outros.

Já, na “Infraestrutura”, os indicadores mais importantes consistem em: acesso dos alunos a equipamentos de informática, bibliografia básica por Unidade Curricular (UC), laboratórios didáticos de formação básica, ambientes profissionais vinculados ao curso e assim por diante.

Mais um documento que versa a respeito dos referenciais de qualidade na educação superior a distância são os Referenciais de Qualidade para cursos EaD na UFBA (Assis et al., 2019). Esses referenciais foram estabelecidos como uma proposta para assegurar a qualidade pedagógica dos cursos da Universidade Federal da Bahia com implicações na estrutura pedagógica e tecnológica da universidade.

São discutidas nove dimensões, nesses referenciais de qualidade, a saber: o *Design* Educacional, os Sistemas de Comunicação, o Material didático, a Avaliação da aprendizagem, a Equipe multidisciplinar, a Infraestrutura, a Gestão Acadêmico-Administrativa, a Sustentabilidade financeira, os Componentes EaD em cursos presenciais.

Destaca-se na dimensão do “*Design Educacional*”, a definição de que essa dimensão corresponde aos “elementos norteadores da elaboração da organização do curso na modalidade EaD, o que está posto como concepção de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar” (Assis et al., 2019, p.12). Bem como, a tendência das práticas de educação a distância relacionadas às metodologias de ensino ativas, colaborativas e criativas e a intermediação realizada por meio das tecnologias da informação e comunicação, com vistas à interação e à interatividade.

A respeito dos “Sistemas de Comunicação”, eles são conceituados como um conjunto de mecanismos tecnológicos que possibilitam processar e transportar informação desde sua origem até seu destino. Os autores do documento evidenciam a sua importância para a organização de cursos ou atividades EaD ao proporcionar interações entre docentes e discentes de modo síncrono ou assíncrono, possibilitando a dialogicidade do processo de ensino aprendizagem e criando condições para uma maior interatividade (Assis et al., 2019).

Sobre os “Materiais Didáticos” na educação a distância, eles se constituem como um dos principais elos entre docentes e discentes que não compartilham do mesmo espaço físico. Sendo que os tipos de materiais didáticos mais empregados para EaD são os guias de estudos e e-books (impressos ou digitais), as produções audiovisuais (videoaulas, audiolições, audiolivros) e os materiais didáticos virtuais, produzidos por meio de diferentes recursos para compor o ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo Assis et al. (2019) para que esses materiais sejam significativos para a aprendizagem, eles devem estar em consonância com os princípios epistemológicos e metodológicos dispostos no Projeto Pedagógico do Curso, com os parâmetros próprios da instituição, e com a ementa dos componentes curriculares.

Relativamente ao “Processo Avaliativo”, no documento em questão enfatiza-se a necessidade de ele ser sistemático e abarcar os aspectos quantitativos e qualitativos e valorizar a interação entre os atores do processo. Para tanto é fundamental “que seja contínuo, forneça feedbacks oportunos que permitam a mudança das práticas durante o caminho de construção do conhecimento” (Assis et al., 2019, p.18). A avaliação deve ajudar o estudante a desenvolver suas competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

A “Equipe Multidisciplinar” deve ser apresentada no Projeto Pedagógico do Curso, assim como o quadro de qualificação dos docentes e demais integrantes, responsáveis pelas

diferentes funções necessárias ao curso. Ademais, as funções de planejamento, implementação e gestão devem estar organizadas de modo a obter sinergia do trabalho e obtenção de processos e produtos elaborados de modo coerente e consistente. Pelo dinamismo das inovações educacionais faz-se pertinente elaborar e promover ações dentro de uma política de formação permanente e atualização contínua destes profissionais essenciais para uma oferta de qualidade nos cursos a distância.

A “Infraestrutura de apoio de um curso a distância” refere-se aos recursos humanos e educacionais e a infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada. Já, a “gestão de qualidade” precisa ser entendida como um processo de tomada de decisões sobre objetivos e utilização de recursos. É, portanto, um processo mediador, que visa dar apoio ao processo ensino-aprendizagem que por sua vez, é o fim, nosso produto. Essa gestão se traduz em diferentes etapas, prevê a relação do curso com os espaços e processos da instituição e organiza a logística do curso.

Em síntese, os instrumentos de avaliação supracitados são, em certa medida, além de indicadores de qualidade para o ensino a distância, bases para a elaboração de indicadores de qualidade para gestores e educadores acompanharem o desempenho de suas instituições e de seu corpo docente e discente. A seguir, na Tabela 5, um esquema sinóptico que mostra as dimensões apresentados nos referenciais de qualidade das IES:

Tabela 5

Dimensões dos Referenciais de Qualidade da Educação Superior

Referencial de Qualidade da Educação Superior (MEC)	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância (SINAES)	Referenciais de Qualidade da EaD na UFBA
- Concepção de educação e currículo; - Sistemas de Comunicação; - Material didático; - Avaliação.	Organização Didático-Pedagógica	- <i>Design</i> Educacional; - Sistemas de Comunicação; - Materiais Didáticos; - Avaliação.
Equipe multidisciplinar;	Corpo docente e tutorial	Equipe Multidisciplinar
Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira	Infraestrutura	Infraestrutura Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira

Fonte: Elaborado pela autora

Por esse motivo, compreende-se que as instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento a distância necessitam construir os seus instrumentos de avaliação de qualidade tendo como parâmetros, os indicadores supracitados. Assim, elas poderão desenvolver estratégias mais significativas para reduzir a evasão em suas formações.

Como há uma variedade de dimensões expostas nos instrumentos em questão, é pertinente focar em uma das maiores fragilidades da educação a distância para compreender, com maior propriedade, a principal causa endógena da evasão na EaD: a organização didático-pedagógica ou o design educacional do curso.

Em razão disso, no próximo tópico, o estudo focará no *design* educacional, designadamente na: concepção de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar, bem como nos aspectos referentes ao: material didático, tutoria, comunicação e avaliação da aprendizagem, com o propósito de investigar de que modo esses elementos podem garantir a qualidade nos cursos de aperfeiçoamento de professores a distância.

1.4.3. Design educacional: enfrentamento do principal motivador endógeno da evasão na EaD

Aprende-se, nos estudos citados anteriormente, que a qualidade no ensino superior corresponde a um processo no qual os resultados atendem as necessidades e possibilitam a satisfação do seu público, fora e dentro das instituições, por atender aos parâmetros mínimos a serem atendidos. Na EaD, a qualidade dos cursos remete, principalmente, à estrutura pedagógica e tecnológica das formações.

De acordo com o Referencial de Qualidade para a Educação Superior (Secretaria de Educação a Distância, 2007), o projeto político pedagógico de um curso precisa apresentar claramente a sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino e de aprendizagem. Conforme essa opção, definem-se as formas pelas quais se desenvolvem o material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação da formação, projetando, assim, os princípios e as diretrizes que fundamentam o seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação associada à educação a distância deve estar fundamentada em uma filosofia da aprendizagem que disponha aos alunos a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados,

de reconhecer e respeitar diferentes culturas, bem como de construir o conhecimento com autonomia.

Daí a importância de a educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do aprendiz consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado (Secretaria de Educação à distância, 2007).

Nos documentos investigados nota-se a relevância de um currículo inovador para a promoção de uma formação a distância de qualidade. Essas obras reconhecem a importância de analisar a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem ou a organização didático-pedagógica ou o *design* educacional de um curso em EaD para auxiliar as instituições de ensino na elaboração de estratégias para garantir a qualidade.

Os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância do MEC (Secretaria de Educação a Distância, 2007) destacam na dimensão “Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem” a relevância de as formações estabelecerem em seu PPP, a sua opção epistemológica de educação e de todo processo educativo, tal como a definição de quem se quer formar, pois são essas escolhas que orientarão a organização do currículo, de seu desenvolvimento e até mesmo do perfil dos comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Nos Referenciais de Qualidade para Cursos EaD na UFBA (Assis et al., 2019), o *design* educacional é definido como um modelo de organização do ensino de um projeto do curso, de um programa de disciplina (componente curricular) ou de uma proposta de atividades. Consistindo, dessa forma, em um projeto de ensino, assim como a delimitação estratégica do corpo teórico, o modo de apresentação das atividades, o planejamento e a disponibilização do material didático, as orientações e os procedimentos de avaliação da aprendizagem.

Alguns teóricos empregam os termos *design* educacional e *design* instrucional com similaridade. Contudo, há autores que discordam acerca deles serem sinônimos, pois eles explicam que a escolha pela nomenclatura educacional, ao invés da instrucional, ocorre pela segunda remeter a uma educação tecnicista ou as teorias pedagógicas instrucionistas (Mattar, 2014).

Em vista disso, neste trabalho, elege-se o termo *design* educacional por compreender que, particularmente no contexto brasileiro, a nomenclatura “instrução” traz consigo

significados que remetem a concepções pedagógicas tecnicistas, comportamentais ou behavioristas de aprendizagem.

A respeito do planejamento do *design* educacional, ele se materializa no plano de aprendizagem de cada componente curricular, um documento de referência elaborado pelo professor para orientar tanto a equipe pedagógica do curso quanto a equipe de produção de materiais didáticos. O plano deve incluir:

a apresentação da disciplina, as informações sobre o professor, a carga horária, a ementa, os objetivos, as unidades de conteúdo, o cronograma, o detalhamento de atividades do curso, os recursos a serem utilizados no ambiente virtual e orientações, recursos e critérios de avaliação da aprendizagem (Assis et al., 2019, p.13).

Esses elementos didáticos devem ser os fundamentos para a organização do ambiente de ensino e de aprendizagem online, e para orientação dos procedimentos operacionais que envolvem os setores e integrantes da equipe multidisciplinar para a produção de materiais didáticos do curso.

Os projetos de cursos podem ter um *design* educacional variado, pois podem integrar múltiplas combinações de linguagens e variados recursos educacionais e tecnológicos. Quando o projeto escolhe um *Design* Educacional Fixo, os conteúdos são pré-determinados, não há mudanças no cronograma ou na programação, bem como não há mediação pedagógica. No *Design* Educacional Aberto há uma flexibilidade e dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem e interação entre os pares (mediadores-alunos e alunos-alunos), podendo ocorrer edições e novas inserções no curso. Já, no *Design* Educacional Contextualizado existe uma preocupação com o contexto e com as necessidades específicas do projeto, tal como uma automação nos processos de planejamento. (Assis et al., 2019).

No tocante às metodologias de ensino, as renovadas práticas de EaD devem se aplicar às metodologias ativas, colaborativas e criativas em que o estudante seja o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ensino, o aluno é o centro da aprendizagem e o professor o fomentador, ou seja, o mediador que estimula a autoria e o protagonismo, de forma que o estudante se envolva ativamente na construção do conhecimento, desenvolvendo estratégias cognitivas e personalizadas.

Mais uma característica pedagógica que vem sendo evidenciada na educação a distância corresponde a intermediação realizada por meio das tecnologias da informação e comunicação, com vistas à interação e à interatividade. A geração atual do ensino a distância,

a EaD on-line, é realizada basicamente por meio de tecnologias educacionais digitais, agregando o engajamento dos sujeitos às redes sociais, de modo a promover uma inserção crítica e criativa do sujeito nesse ambiente (Jacomel et al., 2021).

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância desenvolvido pelo SINAES discorre a respeito dos indicadores que as instituições devem apresentar em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para conseguir um bom conceito de curso (CC). O CC é graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017).

Uma das dimensões demonstrada na referida literatura, a dimensão “Organização Didático Pedagógica” possui os indicadores demonstrados na Tabela 6, assim como estes critérios de análise, relacionados ao nível cinco de qualidade, como os mais relevantes para o contexto da EaD:

Tabela 6

Organização Didático-Pedagógica

Dimensões	Crítérios de Análise
Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ⁵ , estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.
Objetivos do curso	Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso.
Conteúdos Curriculares	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.
Metodologia	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.
Atividades de Tutoria	As atividades de tutoria atendem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, compreendendo a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo, e são avaliadas periodicamente por estudantes e equipe pedagógica do curso, embasando ações corretivas e de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras.

⁵ Instrumento de planejamento e gestão, que considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, observando as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou visa a desenvolver.

Conhecimentos, Habilidades e Atitudes da Equipe de Tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria são adequados para a realização de suas atividades, e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso, são realizadas avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e há apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.
Ambiente Virtual de Aprendizagem	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, constante no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, e passa por avaliações periódicas devidamente documentadas, que resultam em ações de melhoria contínua.
Material Didático	O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e apresenta linguagem inclusiva e acessível, com recursos comprovadamente inovadores.
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, em razão da dimensão “Organização Didático-Pedagógica” ou “*Design Educacional*” ou “Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem” ser considerada a principal causa de abandono estudantil nas instituições brasileiras a distância, ela deve ser investigada, com mais empenho, por essas instituições. A promoção de melhorias, nessa dimensão, proporcionará benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dessas organizações, mas também motivações para a permanência dos seus alunos da EaD. Refletindo, assim, em prováveis reduções na evasão, por exemplo, dos cursos de aperfeiçoamento de professores promovidos em educação a distância.

Notas Finais

A EaD favorece uma conversa didática guiada ao oferecer uma aprendizagem significativa e adequada às necessidades pessoais e profissionais do aluno, bem como oportuniza o uso dos recursos das Internet e das novas tecnologias da informação e comunicação, ao potencializar os recursos tecnológicos para a promoção de um ensino de qualidade. À medida que essa modalidade de ensino está beneficiando uma aprendizagem

adequada às demandas dos educandos do século XXI, ela está propiciando o crescimento de matrículas nas instituições de ensino que ofertam tais cursos.

Apesar dos notórios benefícios da educação a distância e do aumento de ingressantes nesta modalidade de ensino, a evasão ainda é a maior preocupação da EaD na modernidade. Um desafio que é analisado por muitos autores, mas, ainda assim, necessita de mais estudos que o investigue, principalmente, na perspectiva das instituições de ensino a distância.

A evasão corresponde a um problema complexo que pode se relacionar a uma variedade de razões externas ou internas às instituições que ofertam a educação a distância. Particularmente a respeito dos fatores internos, as organizações podem evitá-la por meio do desenvolvimento de um programa de controle de qualidade baseado nos indicadores dos referenciais supracitados, da seleção de bons tutores que sejam especialistas na área, de estratégias que promovam a motivação dos professores para atuar na EaD, de projetos políticos pedagógicos dos cursos coerentes com a metodologia da educação a distância, de uma boa equipe de apoio institucional para dar suporte ao aluno sem experiência nestes tipos de cursos e desenvolvendo os demais fatores que acarretam diretamente na qualidade das formações na modalidade a distância.

Por fim, é primordial que as instituições invistam na qualidade de seus cursos em EaD, especialmente, na principal causa de abandono estudantil nas instituições de ensino a distância – no *design* educacional das suas formações. Ao promover melhorias nessa dimensão, os cursos conseguirão progredir em toda a sua estrutura didática-pedagógica, evoluindo em aspectos referentes desde ao plano de curso até as atividades relacionadas a tutoria, beneficiando, assim, a equipe de suporte educacional, a equipe pedagógica, os estudantes, a gestão de ensino e a redução dos índices de evadidos nos cursos a distância.

Capítulo 2 - Metodologia de Investigação

Nota Introdutória

Destacam-se, neste capítulo, as escolhas metodológicas e as etapas seguidas para produzir uma investigação fidedigna, viável e coerente com os objetivos do estudo.

Para dar conta do caminho seguido, organizou-se a narrativa sobre o mesmo em tópicos temáticos, a saber: *Apresentação e enquadramento do problema*, *Questões e objetivos de investigação*, *Natureza da investigação*, *Métodos de investigação*, *Caracterização do estudo de caso*, *Procedimentos de recolha e análise de dados* e *Considerações éticas*.

2.1. Apresentação e enquadramento do problema

Os trabalhos científicos de A. Oliveira et al. (2020), Bittencourt e Mercado (2014), Branco et al. (2020), Costa et al. (2021), Pedrosa e Nunes (2019) salientam a importância de estudar a evasão nos cursos a distância. Os autores mencionados apontam que é fundamental investigar esse fenômeno a fim de: propor mudanças e modificações nesse quadro, criar práticas de retenção de alunos, diminuir índices de abandono dos cursos, minorar os problemas institucionais, profissionais e governamentais que a evasão acarreta, assim como melhorar os resultados dos sistemas educacionais.

O problema da evasão afigura-se corriqueiro em todos os espaços educativos que praticam a EaD. Em geral, como evidencia a literatura especializada, as instituições que ministram essas formações apresentam dificuldades para reter os seus estudantes e, por isso, buscam ações para aproximar e fidelizar os seus alunos e, dessa forma, modificar esse quadro. Nesse sentido, é urgente promover pesquisas que reavaliem as circunstâncias pelas quais os discentes abandonam os cursos a distância (Branco et al., 2020).

O fenômeno da evasão, apesar de ocorrer em todas as modalidades de ensino - presencial, semipresencial e a distância - seja ela pública ou privada, na EaD requer um cuidado maior, por “se constituir em uma dinâmica mediada pelas tecnologias digitais, o que fragiliza os vínculos estabelecidos no contato materializado na performance expressiva (entonação da palavra, gesto e corpo) do estudante” (Branco et al., 2020, p.133).

Segundo A. Oliveira et al. (2020), é notório que, nos últimos anos, se registra um maior acesso ao ensino superior no Brasil, mas também é visível que não há garantias de permanência em seus cursos. Posto isto, é vital o debate entre as instituições de ensino e a sua

comunidade acadêmica, em vista de indicar algumas alternativas e ampliar o conhecimento sobre as causas que motivam a evasão. Dessa forma, as instituições conseguirão desenvolver um embasamento que permitirá elaborar práticas de retenção de alunos, auxiliando, assim, no aperfeiçoamento e na manutenção dos seus cursos.

No contexto das políticas públicas brasileiras, como evidenciam Costa et al. (2021), a evasão configura entre as principais preocupações do Ministério da Educação (MEC) em todos os níveis de ensino, constituindo-se “um alvo a ser batido” pelo governo. Paralelamente, no ensino superior federal, as políticas relacionadas aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (Decreto nº 6096/2007), ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017) e ao Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto nº 7234/2010), enfatizam o quanto que as instâncias governamentais estão buscando reduzir índices de abandono, combatendo essa problemática, sobretudo por ela representar, de alguma forma, um fracasso institucional.

Pedrosa e Nunes (2019) corroboram com os argumentos dos demais autores ao registrar que a evasão de alunos no EaD consiste em um problema frequente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino, isto é, uma preocupação recorrente que pode acontecer por diversos motivos e em variadas instituições, sejam elas públicas ou privadas que desenvolvem cursos a distância. O mencionado autor realça ainda que os desafios da evasão nas formações em EaD podem ser assim descritos: “para o setor público, os recursos investidos sem o devido retorno; para o setor privado, importante perda de receita; para ambos os setores, fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e, em algumas situações, espaço físico”. (Motejunas et al.,2007, como citado em Pedrosa & Nunes, 2019, p.3).

Bittencourt e Mercado (2014) evidenciam que a evasão estudantil no ensino a distância é um problema que afeta os resultados dos sistemas educacionais no Brasil e no mundo, tanto que, nos últimos anos, muitos países do primeiro mundo têm investigado este fenômeno. Sendo que esses estudos apontam que, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômico-culturais de cada país, a evasão é universal e apresenta uma relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber.

Enfim, ressalta-se a importância de estudar a respeito da evasão no ensino a distância e de discutir a necessidade de mudanças no cenário atual da EaD. Conforme exposto, tais modificações poderão auxiliar na retenção dos alunos nos cursos, proporcionando, assim, redução nos problemas institucionais, profissionais e governamentais que ela acarreta, bem como melhorias no paradigma educacional contemporâneo.

As pesquisas como a do Censo da Educação Superior (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020) e do Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020 (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2021) expuseram que, a cada ano, há um maior acesso ao ensino a distância no Brasil, contudo os índices de evasão mostram que não há garantias de permanência, refletindo, dessa forma, em um reduzido quantitativo de concluintes na EaD.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, os cursos de licenciatura, a principal formação de professores no Brasil, apresentam um quantitativo de matriculados nos cursos a distância maior do que nos presenciais (59,3%). O referido Censo expressa também que, no ano da sua análise, 899.217 estudantes foram matriculados nas licenciaturas em EaD e somente 133.483 conseguiram concluir essas formações. (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020)

O Censo da ABED (2021) ratifica os resultados da pesquisa divulgada anteriormente, ao comprovar o crescimento da demanda por cursos ministrados em EaD. Os cursos livres não corporativos na modalidade a distância, por exemplo, tiveram um aumento de alunos inscritos em suas formações de 36,8% superior aos dos anos anteriores, sendo que entre 26% e 50% dos matriculados nesses cursos em EaD não permaneceram nas formações.

Por esse motivo, é imprescindível desenvolver estudos que investiguem as razões desse fenômeno de modo a apontar algumas alternativas e ampliar o conhecimento da evasão para que as instituições “consigam ter base reflexiva para criar práticas de retenção de alunos, contribuindo para o desenvolvimento e a manutenção do ensino superior” (A. Oliveira et al., 2020, p.237).

Há uma infinidade de pesquisas acerca da evasão, sob diversos pontos de vista, partindo de diferentes premissas para justificar o abandono em cursos ministrados a distância. Para fins de organização, a maioria dos trabalhos científicos segmentam as causas da evasão em dois fatores principais: extrínsecos (ou exógenos ou externos à instituição) e intrínsecos

(ou endógenos ou internos à instituição) para analisar com maior propriedade as razões pelas quais os alunos desistem das formações em EaD.

No Brasil e no exterior, a maioria das pesquisas relaciona as causas da evasão aos fatores intrínsecos e extrínsecos aos cursos (Bittencourt & Mercado, 2014; Branco et al., 2020; Kowalski et al., 2020 & Pedrosa & Nunes, 2019). Restando escassas obras (Ensslin et al., 2018) que analisam as razões da evasão, exclusivamente, na perspectiva dos fatores endógenos ou intrínsecos às instituições.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de promover uma investigação que analise, especificamente, as causas endógenas, uma vez que os trabalhos que tratam sobre os fatores externos e internos à instituição, apresentam uma análise mais genérica desta questão. Mais ainda, é primordial desenvolver uma pesquisa acerca da evasão a partir das representações da equipe pedagógica de uma instituição devido a maioria dos estudos sobre esse fenômeno aplicarem a perspectiva dos próprios alunos.

Ademais, uma produção científica que trate a respeito das causas endógenas da evasão poderá auxiliar as organizações de ensino de múltiplas formas, como seja: produzir um programa de controle de qualidade; fazer a seleção de bons tutores que sejam especialistas na área; manter os professores motivados para atuar na EaD; elaborar um projeto político pedagógico do curso coerente com a metodologia da educação a distância; além de ajudar na capacitação de uma boa equipe de apoio institucional para dar suporte ao aluno sem experiência nestes tipos de cursos.

Outra colaboração que uma pesquisa relacionada a evasão pode promover, consiste em contribuir com a avaliação da qualidade dos cursos EaD. Os contributos dos referenciais de qualidade da educação superior, identificados e mobilizados para o desenvolvimento desta investigação, podem orientar as instituições a examinar os fatores críticos para o sucesso dos seus cursos, bem como podem auxiliar a identificar em quais dimensões é pertinente investir mais recursos, a fim de favorecer o desempenho dos seus estudantes e dos seus cursos ministrados a distância.

A qualidade na EaD é uma preocupação para as instituições de educação superior que ofertam essa modalidade de ensino. Mais especificamente, as dificuldades referentes as motivações endógenas relativas à organização didático-pedagógica ou ao *design* educacional são de valor inquestionável para as instituições por afetarem significativamente na permanência dos estudantes em suas formações.

Diante disso, esta pesquisa pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre as razões que motivam a evasão nos cursos EaD, especificamente para as denominadas causas endógenas, reportadas na literatura, e que podem ser evitadas ou minoradas pelas próprias instituições. Considerando que a análise dessas questões a nível institucional pode ser preventiva na diminuição da evasão na educação a distância, e circunscrevendo o campo empírico deste estudo ao contexto de um curso de aperfeiçoamento de professores em Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ, ministrado a distância, o estudo desenvolveu-se em torno da seguinte questão-problema: que fatores internos à instituição poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no curso de Educação Especial e Inclusiva e que estratégias poderão ajudar a minorar este fenômeno, tendo em vista aumentar as taxas de conclusão dos destinatários deste curso?

2.2. Questões e objetivos de investigação

Dada a pertinência deste estudo na área da educação e tecnologias digitais, particularmente, no âmbito da evasão nos cursos a distância, assim como a relevância dos desdobramentos desta pesquisa para a instituição em análise conhecer os motivos pelos quais os seus cursistas abandonam a formação em EEI, esta pesquisa apresenta as subseqüentes questões e objetivos, na Tabela 7, que fundamentam os propósitos desta investigação:

Tabela 7

Questões e Objetivos de investigação

Questões de investigação	Objetivos de investigação
O que, na perspectiva da equipe pedagógica do curso, pode ajudar a explicar os altos níveis de evasão nos cursos EaD, em particular nos cursos de aperfeiçoamento de professores?	Identificar elementos explicativos da evasão nos cursos EaD em geral e, em particular, nos cursos de aperfeiçoamento de professores, segundo a perspectiva da equipe pedagógica do curso.
Que referenciais e/ou premissas teórico-conceituais suportam o <i>design educacional</i> ⁶ e embasam a ação da equipe pedagógica para garantir a qualidade do curso?	Caracterizar os fundamentos/premissas que sustentam e influenciam o <i>design educacional</i> do curso, assim como a ação da equipe pedagógica para garantir a sua qualidade.
Quais são os fatores críticos para o sucesso do curso, sob a perspectiva dos vários perfis que integram a equipe pedagógica do curso?	Conhecer as impressões e opiniões das Coordenadoras Pedagógicas (professoras conteudistas), da Coordenadora de Tutoria e dos Mediadores sobre os fatores críticos para o sucesso do curso
Que aspectos relativos à qualidade de cursos EaD poderiam ser modificados para diminuir a evasão e favorecer a permanência dos alunos no curso?	Colher sugestões da equipe pedagógica sobre pontos a serem modificados no intuito de diminuir a evasão no curso, à luz das exigências de qualidade requeridas para os cursos oferecidos na modalidade EaD.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁶https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/referenciais_qualidade_final.pdf

2.3. Natureza da investigação

A evasão se trata de um fenômeno complexo que está, de fato, presente em diversas instituições que promovem cursos em educação a distância no Brasil. Nesse sentido, torna-se pertinente interpretá-la, particularmente, no contexto organizacional, por meio de um paradigma de pesquisa que se fundamente na descrição e interpretação holística dos fenômenos. Para tanto, emprega-se a pesquisa qualitativa como a tipologia de investigação de base deste estudo, visando compreender, detalhadamente, as crenças, as atitudes, os valores e as motivações no que se refere aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Dessa forma, será possível obter os dados relevantes para o desenvolvimento de uma pesquisa que analise os fenômenos a partir das relações entre os sujeitos da pesquisa e a conjuntura social na qual eles estão inseridos (Gaskell, 2002).

Marconi e Lakatos (2011), assim como Bell (2010), corroboram para esta mesma linha de abordagem ao comentarem que os investigadores, que adotam uma perspectiva qualitativa em suas pesquisas, estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, bem como estão mais preocupados em analisar e interpretar aspectos mais profundos da realidade, descrevendo a complexidade do comportamento humano.

Ademais, a metodologia qualitativa permite conhecer as interpretações que as pessoas fazem do seu cotidiano, ou seja, como vivenciam, constroem, sentem e pensam suas relações. Dessa forma, essa metodologia é relevante para uma investigação que apresenta como objeto de estudo um fenômeno complexo e multifatorial, como a evasão, pois essa tipologia da pesquisa permite investigar uma diversidade de significados de acordo com os sujeitos que os interpretam.

Goldenberg (2011) também menciona a importância da pesquisa qualitativa para a compreensão profunda de certos fenômenos, apoiado no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Além disso, o referido autor destaca que é fundamental empregar procedimentos que possibilitam examinar as condições contextuais desses fenômenos.

Em função disso, o desenvolvimento desse modelo de pesquisa pressupõe que o investigador selecione alguma estratégia de investigação que viabilize estudar as particularidades de uma conjuntura social, em meio a esta variedade de modelos: a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia

de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa, para atender as necessidades do foco temático do seu trabalho acadêmico.

2.4. Métodos de investigação

Dentre as estratégias possíveis, a mais compatível com os propósitos visados nesta pesquisa é a do estudo de caso, por permitir analisar um caso específico - a evasão em um curso de aperfeiçoamento de professores (curso em Educação Especial e Inclusiva) - com o intuito de conhecer suas causas de modo abrangente e completo, bem como se propor a estudar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especificamente, a evasão em uma instituição de ensino a distância.

O estudo de caso corresponde a uma importante estratégia de investigação para pesquisas qualitativas. No trabalho de Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010) é demonstrada a relevância de aplicar as técnicas do estudo de caso para o desenvolvimento de uma pesquisa científica de qualidade:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (p. 52).

A natureza de investigação do estudo de caso corresponde a uma perspectiva holística do contexto e da sua relação com o estudo, destacando-se a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante.

No estudo de caso é necessário esmiuçar pressupostos teóricos previamente abordados pela bibliografia já existente a fim de orientar a recolha e a análise dos dados da pesquisa. Diante disso, estruturou-se uma revisão bibliográfica à luz da investigação sobre o tema da evasão e dos referenciais normativos relativos à qualidade em EaD especificamente desenvolvidos para o contexto brasileiro.

Os conhecimentos adquiridos na revisão bibliográfica, sistematizados no Capítulo 1, viabilizaram, entre outros aspetos, a construção de um guião que, como se verá mais adiante, orientou todo o processo de coleta de dados relevantes para o estudo.

2.4.1. Caracterização do estudo de caso: aspectos gerais da instituição e do curso

Nesta pesquisa, a instituição em análise autorizou a sua identificação, bem como a dos participantes desde que o uso dos dados pessoais dos participantes da pesquisa seja empregado, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades (cf. Anexo I).

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ surgiu em 2002 quando o Governo do Estado do Rio de Janeiro transformou o Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, uma autarquia estadual, em Fundação CECIERJ.

O CECIERJ consiste em uma fundação com personalidade jurídica de direito público integrada à administração indireta do Estado do Rio de Janeiro e vinculada à Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia.

A sua sede é localizada na cidade do Rio de Janeiro no Brasil, mas existem campos em outros municípios do Estado, tais como em: Angra dos Reis, Barra do Piraí, Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Campo Grande, Cantagalo, Duque de Caxias, Itaguaí, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Magé, Maracanã, Mesquita, Miguel Pereira, Miracema, Natividade, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis etc.

A Fundação CECIERJ foi criada com o intuito de expandir e interiorizar o ensino gratuito e de qualidade do Estado por meio da oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou à distância em diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro.

Por ser uma Fundação, isto é, um patrimônio destinado a um fim de interesse público ou social que adquire personalidade jurídica na forma da lei civil, as suas atividades são destinadas para fins não lucrativos, normalmente de caráter cultural ou assistencial. Nesse sentido, os seus objetivos se relacionam as seguintes práticas sociais:

I – oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense. II – a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e III – a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior. IV – a formação e capacitação prática e teórica de pessoas por meio de educação à distância, no interesse da administração pública estadual ou municipal com a devida anuência do Poder Executivo Estadual. V – o processo de formação e capacitação de pessoas mencionada no inciso IV deste artigo deverá se iniciar preferencialmente nas cidades que tenham apresentado o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) no ano de 2014. VI – A ampliação na formação de pessoas por meio de educação à distância, poderá ser estendida aos

presídios e as fundações para menores infratores (Lei nº 103/2002)

Nesta instituição, há uma diversidade de projetos educacionais sendo desenvolvidos, anualmente. Uma gama de atividades sendo realizadas pelos setores relacionados a: Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e CEJA – Ensino de Jovens e Adultos.

Atualmente, a Fundação CECIERJ oferta cursos a mais de 60.000 pessoas por ano. São 18 cursos de graduação a distância, 30 cursos de extensão, 1 curso de aperfeiçoamento, 5 cursos de qualificação e mais umas dezenas de outras formações gratuitas oportunizadas para os estudantes do estado do Rio de Janeiro e de outros estados brasileiros. Sendo que a maioria das formações são destinadas aos professores da educação básica.

No ano de 2018, surgiu a primeira edição do curso de aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ com o objetivo de intensificar a formação do professor nas diferentes áreas que permeiam o contexto escolar, buscando incentivar o docente a repensar sua ação pedagógica, estabelecer um novo olhar sobre os limites e possibilidades de cada aluno e estimular o uso de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação fomentando, assim, a criação de novas práticas pedagógicas.

Por ser uma formação orientada para a prática educacional inclusiva, ela se propõe a refletir sobre aspectos relativos aos alunos com deficiência e necessidades específicas de aprendizagem no ambiente escolar, além de formar profissionais da Educação para desenvolver estratégias de ensino com vistas à Educação Especial e Inclusiva. Ademais, ela tem como objetivo também a auxiliar os cursistas quanto à relevância da temática no contexto educacional e provocar o desejo de buscar novos conhecimentos, como características, potencialidades e eficiências dos alunos com deficiência e a utilização, na sala de aula, de recursos e apoios pedagógicos adequados ao seu modo particular de acesso à aprendizagem.

O curso de aperfeiçoamento oferta, anualmente, vagas para profissionais da educação, prioritariamente para aqueles em exercício em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. As demais vagas são distribuídas entre os profissionais de educação que atuam no Estado do Rio de Janeiro, em escolas privadas ou em instituições superiores de ensino, residentes no referido Estado ou em outras localidades brasileiras.

Ao longo desses quatro anos de curso, observa-se o grande interesse dos profissionais de educação em realizar a formação. Desde o ano de 2018, nota-se um alto número de

inscritos, assim como um elevado quantitativo de selecionados. Conforme demonstra a Tabela 8, a seguir:

Tabela 8

Quantitativo de Inscritos e Selecionados no Curso de EEI

	2018	2019	2020	2021	2022
Inscritos	6893	1033	6602	4622	6457
Selecionados	1001	662	801	800	800

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os estudantes selecionados podem realizar uma formação gratuita e totalmente a distância, exceto no ano de 2019 em que foram oferecidas vagas somente para os professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por isso foram ofertadas menos vagas. Desde o ano de 2020, até mesmo o encontro de encerramento, denominado de Rodas de Conversas, começou a ser feito on-line a partir da pandemia da COVID-19.

O curso de EEI apresenta uma carga horária total de 180 horas e se organiza em três partes, de acordo com a seguinte estrutura: 1. educação especial, políticas públicas, formação profissional e avaliação para alunos público-alvo da educação especial; 2. inclusão e aprendizagem escolar: conceitos e suas formas múltiplas e 3. reflexões finais e trabalho final de conclusão de curso.

A formação distribui os estudantes em dez grupos. Cada grupo possui um mediador para orientar os seus estudos. No total, são nove mediadores devido a um deles ser responsável por desenvolver atividades com duas turmas ao mesmo tempo. A investigadora desta pesquisa atua como mediadora neste curso, desenvolve ações pedagógicas com um grupo desta formação.

Em relação às atividades do curso, a maioria delas são promovidas de forma assíncrona por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Moodle. Ocorrem algumas atividades síncronas por via de plataformas virtuais como o Google Meet, Instagram e o canal do YouTube da Fundação CECIERJ – Eureka.

As sessões on-line acontecem em razão de sanar dúvidas, relativas aos conteúdos, as atividades e ao contexto tecnológico do curso, assim como ocorrem com o propósito de discorrer sobre assuntos referentes à educação especial e inclusiva. Há reuniões promovidas

somente pelos mediadores para interagir com os seus cursistas. Existem encontros para todos os estudantes, em que são convidados professores especialistas para tratar sobre a temática principal do curso. Ocorrem ainda sessões em que duas turmas do curso participam junto com uma Coordenadora Pedagógica (professora conteudista) e dois mediadores (tutores), de uma palestra temática sobre o assunto em destaque na formação.

A respeito dos materiais didáticos disponibilizados durante o curso, eles correspondem, majoritariamente, a textos teóricos que fundamentam o tema principal da formação. Enquanto as atividades, são promovidas através de um conjunto de dinâmicas para serem realizadas pelos cursistas, tais como: fóruns temáticos, atividades do tipo Tarefas e glossário, além de um trabalho de conclusão de curso em formato de um relato de experiência relacionado à prática na educação especial e inclusiva.

No tocante aos sistemas de avaliação, os mediadores pontuam as participações nas atividades feitas pelos cursistas no ambiente virtual de aprendizagem, assim como na apresentação do trabalho final em uma Roda de Conversas. As notas de todas as atividades são somadas num total de, no máximo 100,00 pontos, sendo a nota mínima para aprovação 60,00 pontos.

É válido destacar que no Guia do Curso, os estudantes são orientados a respeito da necessidade de eles próprios assumirem a responsabilidade de gerir seu tempo dedicado ao curso e a importância de apresentarem vontade de aprender; cumprirem o tempo indicado para o aprendizado; terem capacidade de usar adequadamente os instrumentos de estudo e de se manterem assíduos e disciplinados na formação.

O monitoramento da frequência é feito pelos mediadores e pela coordenadora de tutoria do curso. Ambos controlam os cursistas faltosos, por meio da observação no AVA, da quantidade de dias que o aluno está sem acessar a sala de aula virtual. Essa monitorização é promovida para estimular as participações nas atividades e controlar as ausências na formação.

Ainda a respeito da frequência na formação, o aluno tem a possibilidade de pedir para sair da formação, sendo este considerado como desistente. Enquanto os estudantes que não frequentam o curso, mas também não justificam as suas faltas, por mais de 40 dias corridos, poderão ser retirados do curso a qualquer tempo, sendo classificados como abandono. A seguir, a Tabela 9 demonstra essas movimentações dos alunos no curso desde o ano de 2018 até o ano de 2021.

Tabela 9*Quantitativo de Aprovados, Reprovados, Desistentes e Abandonos no Curso de EEI*

Período Letivo	Aprovados	Reprovados	Desistentes	Abandonos
2018	170	127	41	663
2019	84	254	21	303
2020	292	167	18	324
2021	172	64	2	562

Fonte: Elaborado pela autora

2.5. Seleção e caracterização dos participantes

Na fase de desenho da investigação foram determinados quem seriam os participantes desta pesquisa. Este processo de seleção considerou a pertinência desses indivíduos para o trabalho e a possibilidade deles responderem às questões estabelecidas na investigação. Dessa forma, entende-se que os participantes da pesquisa correspondem as “pessoas que pela sua experiência cotidiana, pelas suas responsabilidades, estatutos, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado & Ferreira, 2013, p. 214).

Sabendo que o problema principal da pesquisa é relativo aos fatores internos à instituição que poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no Curso EEI, a escolha que nos pareceu mais assertiva foi eleger a equipe pedagógica da referida formação para esta finalidade.

Neste sentido, os selecionados para esta investigação correspondem a um total de 11 sujeitos que compõem a equipe: duas coordenadoras pedagógicas (professoras conteudistas), uma coordenadora de tutoria e oito mediadores (tutores) que atuam no curso em análise desde a primeira edição. Este grupo de participantes é majoritariamente feminino, sendo que somente um homem integra o quadro pedagógico de funcionários da formação. A respeito da idade, observa-se o predomínio de profissionais na faixa etária entre 41 a 50 anos. Acerca da formação acadêmica dos participantes, nota-se que eles apresentam, minimamente, especialização em diversas áreas relacionadas à educação e há um equilíbrio entre os que possuem mestrado e especialização.

Além do trabalho na formação em estudo, todos os participantes atuam profissionalmente em outros serviços. A maior parte exerce funções relativas à docência em instituições de ensino fundamental e superior e possuem cerca de vinte e cinco anos de magistério. Particularmente a respeito das formações e das experiências da equipe na EaD, constatou-se que quase todos dos participantes possuem alguma formação na área referida, os cursos listados por eles se enquadram em pós-graduações e em extensões voltadas para essa temática. Ademais, o grupo mostra-se experiente nesta modalidade de educação, sendo que a maioria trabalha na educação a distância há mais de onze anos.

2.6. Procedimentos de recolha e análise de dados

Segundo Hamel (1997), o estudo de caso pode utilizar uma variedade de recursos ou instrumentos para recolher informações, tais como: o diário, o questionário, as fontes documentais, o inquérito por entrevistas individuais e de grupo, entre outros registros favoráveis a essa estratégia de pesquisa.

Nesta investigação, utilizou-se o inquérito por entrevistas com o propósito de interpelar a equipe pedagógica do curso em Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ – duas Coordenadoras Pedagógicas (professoras conteudistas), uma Coordenadora de Tutoria e oito Mediadores Pedagógicos (tutores) - no tocante às impressões e opiniões relativamente a evasão na organização na qual atuam. Em razão da amostra reduzida de participantes da pesquisa, aliada à pretensão de analisar detalhadamente o fenômeno em apreço, empregou-se o referido método, estimando-se, por isso, a constituição de um *corpus* mais rico e com maior potencial para a compreensão aprofundada do caso.

Ademais, decidiu-se pelo inquérito por entrevistas por ele ser uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso, uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos e um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade (Fontana & Frey, 1994; Stake, 1999; Yin, 2003).

Seguindo as orientações de Coutinho (2014) de que a entrevista pode ser promovida com um único entrevistado ou então ser direcionada para um grupo de pessoas, relacionando ao que se costuma denominar na literatura por *focus groups* (grupos de enfoque, grupos

focais). Nesta investigação optou-se pelas duas tipologias: entrevista individual e *focus groups*.

A entrevista individual foi realizada com as coordenadoras pedagógicas e com a coordenadora de tutoria devido a essa categoria de participantes ser composta por poucas pessoas, facilitando uma proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, possibilitando ao entrevistador realizar adaptações nas questões e o acréscimo de informações adicionais, sempre que tais ações se revelavam importantes. Enquanto os mediadores, que corresponde a um quantitativo maior de pessoas, participaram do *focus group* por essa metodologia possibilitar uma “discussão guiada” pelo investigador a um grupo em torno de questões pertinentes ao tema em estudo, construindo conhecimentos, sobretudo nas interações e na flexibilidade que se geram entre os participantes durante a entrevista.

O trabalho de Günther (2006) como citado por Silvestre et al. (2014, p. 126) considera que o processo de desenvolvimento de um inquérito por entrevistas abrange quatro fases: “a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica”. Apesar de existirem muitas combinações entre os diferentes delineamentos, maneiras de coletar, transcrever e analisar os dados, nesta pesquisa, a recolha e a análise de informações seguiram os direcionamentos da maioria dos manuais da pesquisa qualitativa que apresentam os dois processos, recolha e análise de dados, interligados.

Na “fase de delineamento”, foi escolhida a técnica da entrevista semiestruturada por ela permitir ao entrevistado discorrer a respeito do tema proposto sem deixar de respeitar as referências do entrevistador. Possibilitando, dessa forma, que “o entrevistador conduza o participante do estudo a expor o que for mais relevante a pesquisa, com as palavras e a ordem que forem mais convenientes ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2013, p. 209).

Como a aplicação de uma entrevista semiestruturada requer a elaboração de um guião orientador, nesta primeira fase do inquérito, foi produzido esse instrumento, que funciona como um roteiro para condução das entrevistas, um plano flexível que pode ser (re)orientado durante a interação entre entrevistador e entrevistado (Silvestre et al., 2014). Além dele funcionar como um guia para o desenvolvimento das entrevistas, ele também valida uma investigação que se propõe a inquirir várias pessoas. A aplicação de um mesmo guião com todos os entrevistados, confere rigor e fiabilidade a essa técnica de recolha de dados.

Do ponto de vista operacional, o guião foi estruturado em seis blocos temáticos, a saber: Bloco 1 – legitimação da entrevista; Bloco 2 – elementos explicativos da evasão na

EaD; Bloco 3 - Fundamentos e Premissas da Ação da Equipe Pedagógica do Curso; Bloco 4 - Fatores Críticos para o Sucesso do Curso; Bloco 5 - Sugestões para Minorar a Evasão no Curso; e Bloco 6 - Síntese e reflexão sobre a entrevista. Como se pode conferir pela leitura dos detalhes a respeito deste guião, que se encontram no Apêndice II, os Blocos 2, 3, 4 e 5 estão fortemente relacionados com os objetivos que definimos para o desenvolvimento desta investigação.

Silvestre et al. (2014) relata que, após a produção do guião de entrevistas, deve-se proceder à sua testagem através de uma entrevista-modelo com um sujeito não incluído no estudo, mas que apresente um perfil próximo aos dos participantes da pesquisa. Seguindo esta orientação, realizamos uma entrevista com um mediador atuante em um curso de aperfeiçoamento de professores a distância. O participante da entrevista modelo considerou o guião coerente com as reais necessidades da pesquisa, não se considerando assim necessário fazer alterações ao guião previamente elaborado.

Na “fase de coleta de dados”, os inquiridos na investigação, as coordenadoras pedagógicas, a coordenadora de tutoria e os mediadores do curso de Educação Especial e Inclusiva receberam os convites, via correio eletrônico, com as explicações relacionadas aos objetivos do presente estudo e a forma de participação no mesmo. Neste convite, foi integrado um formulário eletrônico com o ‘Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre’ e com perguntas referentes a caracterização dos participantes, como se pode consultar no Apêndice IV. Deste modo, foi possível formalizar o interesse dos convidados em colaborar com a pesquisa e, simultaneamente, reunir dados para conhecer o perfil dos entrevistados. Encerrados esses procedimentos, enfim, foram realizadas as entrevistas através de videoconferências gravadas com a devida autorização.

É importante ressaltar que, como já mencionado, a investigadora também é mediadora da referida instituição, trabalha diretamente com os membros da equipe pedagógica inquiridos neste estudo. Apesar dessa proximidade com os participantes, todos foram entrevistados de forma imparcial pela pesquisadora para beneficiar a aquisição de conhecimentos pertinentes à temática.

As entrevistas foram organizadas de forma que os mediadores fossem inquiridos em grupos e as coordenadoras pedagógicas (professoras conteudistas) e a coordenadora de tutoria, de maneira individualizada. A divisão em dois grupos, com quatro mediadores em cada um, possibilitou um arranjo positivo por fomentar a discussão de mais temáticas

relacionadas à pesquisa do que individualmente, um auxiliava o outro a lembrar de experiências e conhecimentos sobre a evasão no ensino a distância.

As entrevistas foram realizadas por meio do *Zoom* e tiveram a duração de aproximadamente uma hora.

Um mediador não conseguiu participar da entrevista em grupos, por isso ele foi entrevistado individualmente. Distribuindo, assim, quatro mediadores em uma entrevista coletiva e três, na outra. Em síntese, como figura na Tabela 10, foram realizadas seis entrevistas entre os dias treze e vinte e quatro de maio de dois mil e vinte e dois.

Tabela 10

Organização das entrevistas

DATA	ENTREVISTAS	PARTICIPANTES
13/05/22	Focus Group	4 mediadores Códigos dos participantes: 1.5, 1.13., 1.3.,1.8.
17/05/22	Individual	1 professora conteudista (Coordenadora Pedagógica e Elaboração de Material) Código do participante: 2.5.
19/05/22	Focus Group	3 mediadores Código dos participantes: 3.1., 3.2., 3.4.
23/05/22	Individual	1 mediador Código do participante: 4.22.
24/05/22	Individual	1 coordenadora de tutoria Código do participante: 5.5.
24/05/22	Individual	1 professora conteudista (Coordenadora Pedagógica e Elaboração de Material) Código do participante: 6.6.

Fonte: Elaborada pela autora

Depois da realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição. De acordo com Amado e Ferreira (2013), na “fase de transcrição das entrevistas” é relevante que o investigador tenha experiência e sensibilidade para produzir conhecimento com base em múltiplas evidências (linguísticas, posturas corporais, expressões faciais, velocidade discursiva, entre outras). Permitindo, dessa forma, que o pesquisador reproduza o texto falado em escrito de maneira interpretativa e contextualizada com a sua visão de mundo.

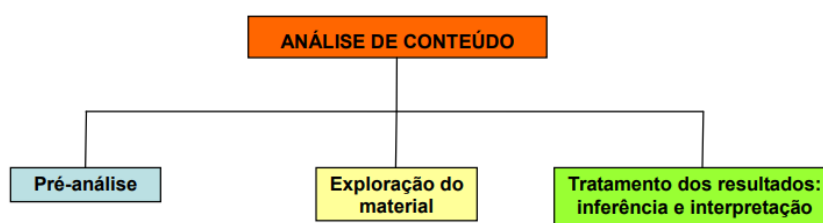
No que respeita à análise dos dados, optou-se por recorrer à análise de conteúdo, método que envolve:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p.42).

Na prática, seguindo os direcionamentos de Bardin (2009), os dados recolhidos através das entrevistas e depois de transcritos foram submetidos a procedimentos sistemáticos de análise, destacando-se três etapas sequenciais: i) pré-análise, ii) exploração de material, e iii) tratamento dos resultados: inferência e interpretação dos dados recolhidos, conforme demonstrado na figura 4.

Figura 4

Três Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2009)

A primeira fase da análise de conteúdo de Bardin (2009) corresponde a um processo denominado: pré-análise, que consiste na etapa inicial de organização do trabalho. Normalmente, segundo a referida autora, a pré-análise se subdivide nos seguintes estágios: leitura “flutuante”, escolha dos documentos, constituição de corpus, formulação das hipóteses e objetivos e preparação do material.

No nosso caso, a pré-análise ocorreu a partir do momento em que os dados recolhidos passaram a ser transcritos. Cada entrevista deu origem a um documento que foi lido na íntegra, desde logo, para se aferir a cobertura feita às questões previamente formuladas. O conjunto das transcrições realizadas formaram o *corpus* da pesquisa, constituído à luz das normas de qualidade referidas na literatura da especialidade, obedecendo designadamente às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem

referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes) e pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa).

Nota-se que, para garantir os requisitos acima expostos, esta investigação promoveu entrevistas com toda a equipe pedagógica do curso de Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ (exaustividade e representatividade), seguiu e aplicou a todas as entrevistas os direcionamentos do mesmo Guião de Entrevistas (homogeneidade), e procedeu à recolha de dados a partir de questões diretamente relacionadas com os objetivos da pesquisa (pertinência).

Em seguida, realizou-se a etapa de exploração do material, que é a fase em que o pesquisador organiza os dados brutos e os transforma de acordo com um quadro teórico que lhe serve de referência. Nesta pesquisa, esse quadro teórico consistiu em uma matriz da análise de conteúdo produzida com o objetivo de classificar e representar as informações qualitativas obtidas nas entrevistas (Bardin, 2009).

Esse refinamento e organização dos dados brutos, denominado de codificação, é elaborado por meio de três procedimentos essenciais: recorte, enumeração e categorização. O recorte consiste na escolha da unidade de registro (ou unidades de análise), a enumeração corresponde a escolha das regras de contagem das unidades de registro e a categorização é a escolha das categorias.

Priorizou-se, nesta investigação, a unidade de registro/análise relacionada ao critério semântico. Foram destacados trechos das entrevistas que apresentavam um significado específico para a pesquisa, por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo significativo para os objetivos do estudo.

A respeito da enumeração, aplicou-se a medida da frequência com que aparece uma unidade de registro para conferir-lhe importância. Se considerarmos todos os itens de mesmo valor, a regularidade com que determinado tema aparece foi o considerado mais significativo.

Em relação a categorização, a organização dos dados da entrevista foi feita por meio de uma matriz da análise de conteúdo que permitiu “reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2014, p. 240). As informações qualitativas do inquérito por entrevistas foram classificadas em dimensões, categorias e subcategorias seguiram os critérios de exclusão

mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade a fim de produzir uma análise de conteúdo significativa para a pesquisa.

Relativamente à validade do método de análise de conteúdo, autores como Coutinho (2014) e Schutt (1999) sugerem uma validação de construto ou conceito, com o propósito de, com a ajuda de peritos, o pesquisador confrontar se as suas categorias de análise podem representar (ou não) aspectos de uma teoria ou tópico que pretende investigar. Por isso, esta pesquisa solicitou a quatro juízes a verificação da pertinência da matriz da análise de conteúdo produzida para a investigação.

Dois professores da Universidade de Lisboa e duas coordenadoras pedagógicas (professoras conteudistas) da Fundação CECIERJ participaram dessa ação. A maioria das sugestões apresentadas por esses juízes foram consideradas: realizou-se a reorganização de algumas unidades de registros em categorias mais adequadas, foi feita a inclusão dos objetivos da pesquisa no documento a fim de esclarecer os propósitos de cada dimensão e promoveu-se a simplificação dos indicadores com o intuito de torna-los mais sintéticos e focados no essencial para o estudo. Todas essas alterações executadas possibilitaram a produção da versão final da matriz que se encontra no Apêndice V e um recorte da matriz, na figura 5 que se segue.

Figura 5

Recorte da Matriz de Análise de Conteúdo

Dimensão I. Elementos explicativos da evasão na EaD		
Nesta dimensão agregam-se todas as referências que concorrem para a concretização do Objetivo 1, designadamente referências que possibilitem: <i>Identificar elementos explicativos da evasão nos cursos EaD em geral e, em particular, nos cursos de aperfeiçoamento de professores, segundo a perspectiva da equipe pedagógica.</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição operacional
Motivos associados à oferta dos cursos EaD	Gratuidades dos cursos	Referências que aludem a motivos associados a ofertas de aprendizagem gratuitas e, consequentemente, sem compromisso financeiro por parte dos cursistas. Exemplo: <i>Penso também que em cursos gratuitos, o fato dele não ter um compromisso financeiro, isso ajude na evasão (Entrevistado 6.6.)</i>
	Perfil dos destinatários	Referências que aludem a motivos relacionados com a importância da divulgação e conhecimento da informação relativa ao perfil desejado dos cursistas. Exemplo: <i>A importância da gente também conhecer o perfil dos cursistas é fundamental (...) (Entrevistado 1.5.)</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A fim de favorecer a complicada tarefa que constitui em realizar os procedimentos desta técnica de análise, as transcrições das entrevistas foram incluídas no *software* NVivo

para facilitar o cruzamento e a filtragem das categorias e, assim conseguir obter uma análise mais profunda e profícua dos dados de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa.

Para fins de validação desta pesquisa, foi desenvolvido um projeto no NVivo para realizar a análise dos conteúdos obtidos nas entrevistas, mais especificamente, organizar e explorar as informações qualitativas adquiridas no estudo. Os procedimentos realizados consistiram, objetivamente, em quatro etapas. Na primeira etapa foram importadas as transcrições das entrevistas para o *software* e em seguida, essas informações foram distribuídas em arquivos previamente nomeados conforme os arranjos das entrevistas individuais e em grupos.

Na segunda etapa, ocorreu a estruturação em Casos de forma que os dados foram classificados em unidades de análise de acordo com os perfis da equipe pedagógica do curso. Na terceira etapa, os trechos das entrevistas foram sistematizados em Códigos, esse processo de codificação baseou-se no esquema da Matriz da Análise de Conteúdos, isto é, em cada umas das Dimensões, Categorias e Subcategorias foram inseridas as referências condizentes com a temática associada a esses elementos.

Na quarta etapa foram produzidas Matrizes de Codificação que possibilitaram a elaboração de quatro tabelas no Excel relativas às quatro dimensões da pesquisa. As tabelas permitiram compreender o quantitativo de referências que cada um dos entrevistados comentou a respeito das categorias e das subcategorias de cada Dimensão. Conforme demonstrado na Tabela 11, a seguir:

Tabela 11

Recorte da Matriz de Codificação da Dimensão III

Categorias e Subcategorias	Ent. 5.5	Ent. 2.5	Ent. 6.6	Ent. 1.13	Ent. 1.3	Ent. 1.8	Ent. 3.1	Ent. 3.2	Ent. 3.4	Ent. 4.22	Ent. 1.5
1. Condições de entrada dos cursistas											
1.1. Experiência em sala de aula	0	0	0	1	1	0	1	0	2	0	1
1.2. Competências e requisitos tecnológicos	1	0	0	2	1	0	2	0	2	0	1
1.3. Prontidão para a aprendizagem online	0	0	0	0	0	0	2	1	2	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo capítulo, no Capítulo 3- Apresentação e Análise de Conteúdo, as informações quantitativas, sistematizadas nas Matrizes de Codificação, serão apresentadas

em formato de percentuais no tópico Resultados Globais, bem como os resultados parciais referentes a cada Dimensão serão demonstrados em tópicos nomeados conforme cada dimensão em apreço. Além disso, as informações qualitativas codificadas no NVivo também serão empregadas neste capítulo, as referências citadas pelos entrevistados auxiliam a fundamentar os dados quantitativos obtidos na pesquisa.

2.7. Considerações éticas

Esta pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos estabelecidos pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, bem como os procedimentos determinados pela Fundação CECIERJ. À Universidade foi feito um Pedido de Parecer à Comissão de Ética sobre Projetos de Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Esta solicitação ocorreu no mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois e a referida instituição de ensino emitiu um parecer favorável a investigação no mês de março (cf. Anexo II).

À Fundação CECIERJ foi solicitada uma autorização para realizar a pesquisa em um dos seus cursos: Educação Especial e Inclusiva. O pedido foi realizado com o intuito de utilizar os dados relacionados ao curso, assim como as informações qualitativas obtidas com a equipe pedagógica da formação por meio de entrevistas. Para formalizar esse pedido, a instituição requisitou o envio de uma carta do orientador (cf. Apêndice III), apresentando o estudante e os seguintes itens: resumo da pesquisa; descrição sucinta da metodologia e do cronograma de execução e o projeto de pesquisa completo.

Após o envio de todos os documentos requeridos, no mês de abril, a instituição aprovou a investigação por meio de uma Carta de Anuência (cf. Anexo I) que acorda com a utilização dos dados referentes a formação em destaque e com a participação da sua equipe pedagógica na pesquisa.

Finalizados os trâmites no conselho de ética da Universidade de Lisboa e na Fundação CECIERJ, o estudo prosseguiu para as entrevistas. A fim de adotar procedimentos éticos específicos para garantir e preservar a liberdade e as identidades dos seus participantes, os inquiridos preencheram um formulário eletrônico (cf. Apêndice IV) em que as informações referentes a um 'Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre' estavam explicitados. Nesse formulário, todas as considerações relativas aos objetivos do estudo e a forma de participação foram apresentados, bem como a forma pela qual os inquiridos por entrevistas iriam acontecer, por videoconferências em grupo ou individualmente.

Diante o desafio de realizar uma pesquisa no local em que atua profissionalmente e com os seus colegas de trabalho e gestores, a pesquisadora preferiu adotar uma postura mais neutra nas entrevistas, agindo de maneira imparcial, acolhedora e focada na escuta para permitir que os inquiridos discorressem conforme as referências listadas no guião sobre o tema em análise. Nesse sentido, a investigadora não emitiu opiniões e ideias relativas às suas concepções pessoais acerca dos fatores críticos da evasão no curso de EEI, mas sim conduziu os participantes a expor o que era mais relevante ao estudo, com as palavras e a ordem que eram mais convenientes a eles.

Com a intenção de preservar as identidades dos inquiridos no tratamento dos dados recolhidos, foi atribuído a cada um deles um código aleatório no lugar dos seus verdadeiros nomes. Destarte, neste projeto, a todos os participantes da investigação lhes foi garantido o anonimato e a privacidade, conforme orientação que consta na Carta de Ética do IE/ULisboa (Cf. Anexo III).

Os dados recolhidos serão utilizados apenas no âmbito desta investigação, serão armazenados em pastas privadas de acesso restrito à investigadora, e destruídos depois de terminada a pesquisa. Além de as informações serem armazenadas em locais de acesso restrito à investigadora, após a conclusão da investigação, essas serão excluídas. Por fim, no documento final da dissertação não constará nenhuma informação que possa identificar os participantes.

Notas Finais

A evasão na educação a distância corresponde a um problema recorrente nas instituições de ensino, um problema que afeta os profissionais, as instituições e até mesmo os governos que desenvolvem essa modalidade de educação.

Apesar da notoriedade e da relevância do fenômeno, a maioria dos estudos nesta área do conhecimento ainda não contemplaram, com mais profundidade, uma análise das razões internas que afetam substancialmente o crescimento da evasão nas IES.

Assim, essa investigação focou na perspectiva endógena do fenômeno da evasão, tanto pelos fatores mencionados anteriormente quanto por observar esse problema em um curso de aperfeiçoamento de professores a distância.

Todo o contexto mencionado determinou o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa que busca deslindar as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a

compreender o elevado índice de evasão no Curso EEI, bem como as possíveis soluções para minorar este fenômeno, considerando as opiniões e percepções dos profissionais envolvidos na concepção, desenvolvimento e avaliação do curso em apreço, designadamente coordenadoras pedagógicas, coordenadora de tutoria e mediadores pedagógicos (equipe pedagógica).

As informações qualitativas obtidas por meio de entrevistas individuais e em grupo (*focus group*) com a equipe pedagógica do curso foram primordiais para a interpretação das questões-problema desta investigação. Os dados adquiridos por esse instrumento passaram por procedimentos característicos da técnica de análise de conteúdo com o propósito de propiciar uma análise mais profunda e profícua dos dados de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa. Enfim, todo esse material recolhido, filtrado e representado possibilitará a apresentação e a análise dos resultados, na próxima etapa do estudo, no capítulo 3.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Resultados

Notas Introdutórias

Neste capítulo, constam os resultados obtidos pelos inquéritos por entrevistas desenvolvidos com a equipe pedagógica do curso de EEI da Fundação CECIERJ. Os dados recolhidos por esse instrumento foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, desenvolvida com o auxílio do *software* NVivo.

O produto do procedimento será apresentado e analisado nesta etapa da pesquisa, nos seguintes tópicos: *Resultados globais, Dimensão I – Elementos Explicativos da Evasão na EaD, Dimensão II – Fundamentos e Premissas da Ação Pedagógica, Dimensão III -Fatores críticos de sucesso para o curso e Dimensão IV -Sugestões para minorar a evasão.*

3.1. Resultados globais

Relembrando que o interesse deste estudo reside, essencialmente, na análise dos fatores internos à instituição que poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no Curso EEI, considerando ainda as experiências e vivências dos principais responsáveis pela concepção, desenvolvimento e avaliação do referido curso, foram promovidas entrevistas com a equipe pedagógica da formação em EEI e em seguida, os dados obtidos por meio desse instrumento passaram por um processo de análise de conteúdos no NVivo. O produto desta análise são 216 Unidades de Registro (UR) que se distribuem por quatro dimensões analíticas, como se apresenta, em termos genéricos, na Tabela 12, abaixo.

Tabela 12

Resultados globais: Distribuição de Unidades de Registro (UR) codificadas e analisadas, por dimensões e categorias analíticas (n=216 UR)

Dimensões e Categorias	UR	
	Freq	%
Dimensão I - Elementos Explicativos da Evasão na EaD		
1. Motivos associados à oferta dos cursos EaD	12	6%
2. Motivos intrínsecos aos cursistas	34	16%
3. Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD	10	5%
4. Motivos associados ao desenvolvimento dos cursos EaD	2	1%
5. Motivos associados a questões circunstâncias, decorrentes da pandemia SARS CoV-2.	9	4%
<i>total parcial</i>	<i>67</i>	<i>31%</i>
Dimensão II - Fundamentos e Premissas da Ação Pedagógica		
1. Formação Especializada na área da EaD	15	7%
2. Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica	35	16%
<i>total parcial</i>	<i>50</i>	<i>23%</i>
Dimensão III - Fatores Críticos para o Sucesso do Curso		

1. Condições de entrada dos cursistas	20	9%
2. Condições de natureza curricular e pedagógica	9	4%
3. Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica	18	8%
	<i>total parcial</i>	47 22%
Dimensão IV - Sugestões para Minorar a Evasão no Curso		
1. Desenho e desenvolvimento do curso	44	20%
2. Organização do curso, logística e suporte	4	2%
3. Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio	4	2%
	<i>total parcial</i>	52 24%
	Total	216 100%

Fonte: Elaborado pela autora

Das quatro dimensões emergentes da análise dos dados, como se pode constatar na Tabela 12, verifica-se que é a *Dimensão I – Elementos explicativos da Evasão na EaD* que congrega um número mais elevado de UR (31%), destacando-se ainda por ser aquela que agrega um maior número de categorias. Olhando ainda sob a ótica quantitativa, segue-se a *Dimensão IV – Sugestões para minorar a evasão no curso* que também apresenta um quantitativo elevado de UR (24%), entretanto com uma quantidade de categorias menor do que a dimensão anterior.

A *Dimensão II – Fundamentos e premissas da ação pedagógica* possui um percentual de UR ligeiramente inferior (23%), aproximado ao da *Dimensão III – Fatores críticos para o sucesso do curso*, visto que seu índice de UR é de 22%. Apesar, dessa última demonstrar um número mais baixo de UR do que as demais dimensões analisadas, percebe-se que a sua taxa não é muito menor do que as das outras apuradas. Demonstrando, assim, uma certa equivalência quantitativa entre as dimensões, principalmente entre as II, III e IV.

No próximo tópico, será realizada uma análise detalhada dos resultados, fazendo-o por dimensão e integrando, além das categorias, as subcategorias emergentes da análise.

3.2. Dimensão I - Elementos Explicativos da Evasão na EaD

Partindo da leitura e análise dos resultados apresentados na Tabela 13, constata-se, em primeiro lugar, que são cinco os motivos que, segundo a opinião dos entrevistados, poderão ajudar a compreender o fenômeno da evasão no contexto em análise. Como se pode verificar, os *Motivos Intrínsecos aos Cursistas* (Categoria 2) correspondem às razões mais citadas pelos participantes do estudo (51%) para o abandono dos cursos EaD, de forma geral, e em particular, dos cursos de aperfeiçoamento de professores.

Tabela 13

Distribuição das UR codificadas na Dimensão I, por Categorias e Subcategorias de análise (n=67 UR)

Categorias e Subcategorias	UR	
	Freq.	%
1. Motivos associados à oferta dos cursos EaD		
1.1. Gratuidade dos cursos	6	9%
1.2. Perfil dos destinatários	5	7%
1.3. Processo de seleção dos cursistas	1	2%
<i>total parcial</i>	<i>12</i>	<i>18%</i>
2. Motivos intrínsecos aos cursistas		
2.1. Disposições e competências	24	36%
2.2. Particularidades socioprofissionais	10	15%
<i>total parcial</i>	<i>34</i>	<i>51%</i>
3. Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD		
3.1 Enfoque curricular tecnológico	6	9%
3.2. Ideia de facilitismo	4	6%
<i>total parcial</i>	<i>10</i>	<i>15%</i>
4. Motivos associados ao desenvolvimento dos cursos EaD		
4.1. Apoio institucional	2	3%
<i>total parcial</i>	<i>2</i>	<i>3%</i>
5. Motivos associados a questões circunstâncias, decorrentes da pandemia SARS CoV-2.		
5.1. Gestão da mudança de práticas	5	7%
5.2. Gestão emocional	4	6%
<i>total parcial</i>	<i>9</i>	<i>13%</i>
total	67	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A respeito da subcategoria mais comentada pelos entrevistados, destaca-se a alusão às **Disposições e Competências** dos cursistas, observando-se aqui 36% do total de UR codificadas na dimensão em apreço. Considerando as falas da equipe do curso de EEI, destacam-se referências que se podem traduzir na caracterização de um perfil de estudante muito específico para poder aprender em contexto de EaD. Nesta perspectiva, e ainda em

conformidade com as percepções dos entrevistados, é referido que os estudantes da EaD necessitam possuir “(...) *muita disciplina, autonomia para conseguir assimilar aquele conteúdo, você precisa ter o seu tempo, a sua organização e a sua disciplina para poder fazer essas leituras...*” (Entrevistado 2.5.), bem como “(...) *disciplina e organização do tempo. Tem que aprender a estudar*” (Entrevistado 5.5.). Diante disso, muitos estudantes evadem os cursos nesta modalidade de ensino, por não saberem como “(...) *estudar a distância, ou por uma falta de autonomia ou de organização. Não é todo mundo que tem essa organização e autonomia para fazer o estudo a distância*” (Entrevistado 6.6.).

Ainda no que respeita aos *Motivos Intrínsecos aos Cursistas*, registrou-se a segunda subcategoria mais citada, designadamente **Particularidades Socioprofissionais** sobressaindo com 15% dos trechos das entrevistas codificadas nesta Dimensão. Muitos participantes, tal como o Entrevistado 3.4., notaram que a evasão pode se relacionar com conjunturas socioprofissionais diversas, intrínsecas os cursistas, que interferem na disposição e motivação deles para a aprendizagem, como, por exemplo, questões familiares, financeiras e/ou questões de saúde.

A questão familiar influencia, profundamente, na saída das formações a distância, por problemas associados ao “(...) *tempo, o horário que, muitas vezes, não coincide com a da sua família e a questão do espaço que você tem dentro da sua casa para poder realizar esses estudos... Isso influencia muito na continuidade dentro de cursos EaD*”. Ademais, dificuldades profissionais e de saúde também motivam a evasão uma vez que, muitos estudantes dessa modalidade justificam o seu abandono devido “*a causas relacionadas às questões pessoais e profissionais, doenças, sobrecargas de trabalho*.” (Entrevistado 5.5.)

Outras categorias da Dimensão I, menos citadas, mas que merecem destaque correspondem aos *Motivos associados à oferta dos cursos EaD* (Categoria 1), *Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD* (Categoria 3) e *Motivos associados a questões circunstâncias, decorrentes da pandemia SARS CoV-2* (Categoria 5).

Em relação aos *Motivos associados à oferta dos cursos EaD*, destacam-se com maior visibilidade as subcategorias **Gratuidade dos cursos** e **Perfil dos destinatários**, agregando, no seu conjunto, 16% dos comentários produzidos a propósito dos elementos que, segundo a percepção dos participantes, poderão influenciar o problema da evasão no contexto da EaD.

A respeito da **Gratuidade dos cursos**, as referências incluídas nesta subcategoria, aludem aos motivos associados a ofertas de aprendizagem gratuitas e, conseqüentemente,

sem compromisso financeiro por parte dos cursistas. Alguns entrevistados comentaram acerca deste tema, como o Entrevistado 6.6. que trouxe importantes contribuições ao realçar, precisamente, a questão dos “(...) *cursos gratuitos, o fato dele não ter um compromisso financeiro, isso ajude na evasão*”.

No tocante ao **perfil dos destinatários**, sobressaiu um conjunto de referências à necessidade de uma melhor divulgação e conhecimento sobre o público-alvo dos cursos que são ofertados em contexto EaD. Nesta ótica, para evitar o abandono dos cursos, tal como evidenciou o entrevistado 1.5, é fundamental “[a] *gente também conhecer o perfil do cursista*”.

Referente aos *Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD*, o **Enfoque curricular tecnológico** evidenciou-se em 9% das falas da Dimensão I. Alguns participantes citaram que os motivos relacionados com a prevalência de concepções curriculares e pedagógicas associadas especificamente ao modelo de ensino tradicional podem proporcionar a evasão na EaD. O Entrevistado 1.13., por exemplo, ressaltou que “(...) *por mais que a gente fale de ensino a distância há muito tempo, essa cultura da educação a distância ela é recente, a gente vem ainda de uma educação tradicional, de uma educação presencial e esse é um movimento que é feito há pouco tempo*”.

A última categoria mais pronunciada na Dimensão I relacionou-se aos *Motivos associados a questões circunstanciais, decorrentes da pandemia SARS CoV-2*. Particularmente, sobre a **Gestão de mudança de práticas**, 7% dos relatos produzidos e analisados sinalizam uma resistência para mudar práticas e aproveitar o investimento propiciado no período da pandemia. Como pontuado pelo Entrevistado 3.1, “*Parece que todo mundo tá querendo voltar, ao invés de avançar para tentar fazer alguma coisa híbrida, estão retornando simplesmente para o presencial, esquecendo tudo aquilo que foi investido no período da pandemia*”.

Observando ainda os resultados apurados à luz do posicionamento relativo a cada um dos perfis da equipe pedagógica do curso, como sistematizado na Tabela 14, verifica-se que os *Motivos Intrínsecos aos Cursistas* emergem como relevantes para todos os perfis. Os percentuais apurados demonstram que toda a equipe pedagógica compreende que tanto as **Disposições e Competências** como as **Particularidades Socioprofissionais** dos estudantes poderão ajudar a explicar os elevados índices da evasão nos cursos EaD.

Tabela 14

Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões I, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=67 UR)

Categorias e Subcategorias	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
1. Motivos associados à oferta dos cursos EaD			
1.1. Gratuidade dos cursos	6%	3%	0%
1.2. Perfil dos destinatários	0%	0%	7%
1.3. Processo de seleção dos cursistas	0%	0%	2%
<i>total parcial</i>	6%	3%	9%
2. Motivos intrínsecos aos cursistas			
2.1. Disposições e competências	10%	10%	15%
2.2. Particularidades socioprofissionais	8%	2%	6%
<i>total parcial</i>	18%	12%	21%
3. Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD			
3.1 Enfoque curricular tecnológico	3%	0%	6%
3.2. Ideia de facilitismo	3%	3%	0%
<i>total parcial</i>	6%	3%	6%
4. Motivos associados ao desenvolvimento dos cursos EaD			
4.1. Apoio institucional	0%	0%	3%
<i>total parcial</i>	0%	0%	3%
5. Motivos associados a questões circunstanciais, decorrentes da pandemia SARS CoV-2.			
5.1. Gestão da mudança de práticas	0%	0%	7%
5.2. Gestão emocional	2%	4%	0%
<i>total parcial</i>	2%	4%	7%
total	32%	22%	46%

Legenda: **Perfil 1:** Coordenação Pedagógica (Prof.^a Conteudistas) – Entrevistados 2.5 e 6.6; **Perfil 2:** Coordenação de Tutoria – Entrevistado 5.5.; **Perfil 3:** Mediadores pedagógicos (Tutores) – Entrevistados 1.13, 1.3, 1.8, 3.1., 3.2., 3.4., 4.22 e 1.5.

Fonte: Elaborado pela autora

Já no que respeita aos *Motivos Associados à Oferta dos Cursos EaD* não se nota a unanimidade previamente apresentada. Neste caso, verifica-se que a subcategoria **Gratuidade dos Cursos** não foi apontada pelos mediadores, assim como a **Perfil dos Destinatários** e a **Seleção dos Cursistas** não foram discutidas pelas coordenadoras pedagógicas e de tutoria, ambas tiveram o percentual de 0,0%. Somente os mediadores, em conformidade com os seus índices, 7% e 2%, consideraram essas duas últimas questões significativas para ajudar a compreender o fenômeno da evasão nas formações a distância.

A respeito dos *Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD*, o **Enfoque Curricular Tecnológico** foi comentado por todos os perfis, exceto pela Coordenação de Tutoria que não registrou referências (0%). Quanto à **Ideia de Facilitismo** não foi contemplada pelos mediadores, eles não pontuaram referências que aludem a motivos que sinalizam a existência de expectativas distorcidas sobre o investimento relativo à aprendizagem on-line.

Unicamente, as coordenadoras pedagógicas e a de tutoria manifestaram suas opiniões sobre o último tema discutido. Uma das coordenadoras pedagógicas, a Entrevistada 2.5., referiu que *“muitos alunos se inscrevem porque acham que é mais fácil curso a distância”*. Enquanto a Entrevistada 5.5, a coordenadora de tutoria acrescentou que *“(...) muita gente, entra em educação a distância porque parece que vai ser fácil.... A expectativa que vai ser fácil de levar, mas não é”*.

A subcategoria **Gestão de mudança de práticas**, relacionada à categoria *Motivos associados a questões circunstanciais, decorrentes da pandemia SARS CoV-2*, foi julgada como fator importante para ajudar a explicar a evasão nos cursos a distância somente pelos mediadores, eles trouxeram 7% de comentários sobre esse tema. Em relação a outra subcategoria, **Gestão Emocional**, as coordenadoras pedagógicas e de tutoria ponderaram que esse problema é significativo para a temática principal do estudo, tanto que 2% e 4% dos seus relatos focaram nesta questão.

Uma atenção especial também foi dirigida aos *Motivos Associados ao Desenvolvimento dos Cursos EaD*. Os mediadores pedagógicos do curso EEI direcionaram 3% das suas falas para sinalizar dificuldades que eles observam nos processos de apoio à gestão da aprendizagem a distância, designadamente no contexto da instituição de ensino como significativas para as desistências das formações a distância.

Ainda em relação a questão do apoio a gestão da aprendizagem a distância, duas apreciações se destacaram, uma delas é a do Entrevistado 1.13., quando ele salienta que há *“(...) falta de apoio institucional, às vezes o aluno, ele é jogado naquele ensino a distância, a instituição oferta o ensino a distância, mas não oferta aquele apoio, aquele direcionamento (...)”*. A outra é a do Entrevistado 3.1., ao ressaltar que *“(...) as falhas da parte gestora de não apresentar as informações necessárias para o aluno”* podem motivar a evasão nos cursos a distância.

3.3. Dimensão II- Fundamentos e Premissas da Ação Pedagógica

Respaldo na leitura e na análise dos resultados demonstrados na Tabela 15, compreende-se que, de acordo com a opinião dos entrevistados, duas categorias se destacam em relação aos fundamentos e premissas que suportam, de forma mais ou menos consciente, a intervenção da equipe do curso EEI. Nota-se, por um lado, a influência de conhecimentos adquiridos no âmbito da *Formação especializada na área do EaD* (Categoria 1). E, por outro lado, registra-se um conjunto de *Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica* (Categoria 2) que, como se pode observar na Tabela, consistem nos aspectos mais pontuados pelos participantes da pesquisa (70%). Ressaltando, dessa forma, a relevância dessa categoria para a análise das premissas/fundamentos que sustentam e influenciam o *design* educacional do curso, assim como para identificação das ações da equipe pedagógica que possibilitam a sua qualidade.

Tabela 15

Distribuição das UR codificadas na Dimensão II, por Categorias e Subcategorias de análise (n=50 UR)

Categorias e Subcategorias	UR	
	Freq.	%
1. Formação especializada na área do EaD		
1.1. Formação interna	5	10%
1.2. Formação externa	10	20%
<i>total parcial</i>	<i>15</i>	<i>30%</i>
2.2. Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica		
2.1. Valorização do educador-pesquisador	1	2%
2.2. Valorização das tecnologias digitais	6	12%
2.3. Valorização da articulação teoria-prática	8	16%
2.4. Valorização de abordagens ativas	1	2%
2.5. Valorização da diversidade de backgrounds	4	8%
2.6. Valorização de estratégias de monitorização	15	30%
<i>total parcial</i>	<i>35</i>	<i>70%</i>
<i>total</i>	50	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Notabiliza-se a subcategoria **Valorização de Estratégias de Monitorização** como a mais referenciada pelos entrevistados na dimensão em estudo (30%). Os comentários associados a essa subcategoria evidenciaram os trabalhos de orientação pedagógica e

metodológica desenvolvidos pela equipe pedagógica do curso EEI que beneficiam a motivação dos cursistas. Neste sentido, e ainda em conformidade com as percepções dos entrevistados, é descrito que as ações dos mediadores se baseiam em *“(...) ter uma disponibilidade grande, avaliar cada um deles, olhar o motivo de não ter feito a atividade, o formato, o envio e disponibilizar um atendimento personalizado”*. (Entrevistado 5.5.).

Ademais, os mediadores ressaltaram que realizam os monitoramentos por meio de *“(...) estímulos para que eles venham participar, converso, vou acompanhando na plataforma quantas vezes eles entram na semana, quem entrou, quem não entrou e vou tentando fazer isso aos poucos para não deixar de motivar durante todo o curso”*. (Entrevistado 3.1.). Além disso, eles relatam também que empregam diferentes canais para fazer esse monitoramento *“(...) no WhatsApp, mas antes eu usava a plataforma né ou quando era necessário usávamos também um e-mail, sinalizando onde ele está porque muitos ficam assim algum tempo sem acessar e depois não sabem se encontrar, não sabem em qual semana parou”* (Entrevistado 3.4.).

Não menos importante é a subcategoria **Valorização da Articulação Teoria-Prática**, 16% dos relatos da categoria 2 reportaram que o curso EEI associa as componentes teórica e prática em suas atividades. Um dos que notou esse aspecto consistiu no Entrevistado 6.6. *“A gente valoriza a prática, ler um texto, assistir um vídeo, será que ele conseguiu entender aquela teoria e como ele pega aquela teoria e aplica na prática? Por isso, a gente valoriza os fóruns, atividades práticas, atividades que ele possa incluir na sala de aula.”*. O Entrevistado 4.22 também observou essa característica, mas somente nas últimas edições, tanto que ele relatou que *“A gente veio mudando, a gente tinha um curso teórico, depois nós entendemos que tinha que entrar um componente prático”*.

A **Valorização das Tecnologias Digitais** foi ressaltada em 12% dos comentários da Dimensão 2, nessas falas são evidenciadas que a formação em estudo emprega tecnologias digitais para diversificar as estratégias de ensino e de aprendizagem. Contudo, essa apropriação das ferramentas tecnológicas ocorreu a partir do advento da pandemia da COVID-19, tanto que este marco é mencionado pelo Entrevistado 2.5. *“(...) na pandemia foi quando a gente deu um gap grande, assim tipo deu ... um salto muito grande no uso das tecnologias incluindo essa questão dos encontros síncronos, hoje pensamos em podcast, pensamos em vídeo, pensamos em várias outras coisas que poderiam nos ajudar no curso.* Além do mais, o Entrevistado 1.5. ressalta que alguns recursos tecnológicos estão sendo

aplicados a pouco tempo “(...) esse uso a gente está fazendo agora por vídeo, WhatsApp, podcast”.

A **Valorização da diversidade de backgrounds** (8%), a **Valorização de abordagens ativas** (2%) e a **Valorização do educador-pesquisador** (2%) correspondem as subcategorias menos abordadas dos *Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica*. Apesar dos entrevistados terem apresentado poucas referências relacionadas aos seus temas, os apontamentos demonstrados são relevantes para a pesquisa.

A primeira subcategoria mostra o quanto a formação valoriza os diferentes perfis, percursos e experiências dos cursistas. O entrevistado 2.5. ressaltou essa importância em sua fala ao dizer que “*O professor da sala de aula o professor que atua com esse aluno com deficiência e pode ser professor do AEE, pode ser o professora da turma comum, o agente de apoio, quem esteja ali com um aluno em sala de aula, mas a gente começou a perceber que também temos professores que não necessariamente tem esse aluno em sala de aula, mas tem o desejo de aprender um pouco mais porque já tiveram ou porque receiam vir a ter e aí a gente consegue perceber que esse público acabou ficando assim maior do que o que a gente tinha esperado no momento mais muito enriquecedor para as nossas discussões*”.

A segunda subcategoria enfatiza que a formação aplica abordagens ativas que potencializam o papel e autonomia dos estudantes. O Entrevistado 6.6. fez menção a essa abordagem ao elucidar que (...) *a gente valoriza... que ele pense em ferramentas simples, mas que coloque o estudante com deficiência com autonomia nesse processo*.

A terceira subcategoria enfatiza que o curso valoriza o profissional da educação como pesquisador quando ele “(...) *ajuda a dar esse pontapé inicial, esse start para o professor ter um embasamento um pouco maior para pensar e questionar as práticas pedagógicas que estão ali.*” (Entrevistado 2.5.).

Ainda sobre a Dimensão II, a *Formação especializada na área do EaD*, como já mencionado, foi a categoria menos pontuada pelos participantes da pesquisa, congregando somente 30% das referências coligidas e analisadas. A maioria dos relatos se enquadraram na subcategoria **Formação Externa** (20%) realçando, assim, que os responsáveis pelo desenho e desenvolvimento do curso realizaram mais formações em EaD de forma autônoma, fora da instituição, do que **Formações Internas** (10%) específicas desta área, ofertadas pela entidade responsável pelo curso em apreço.

A maior parte da equipe pedagógica realizou formações em instituições externas ao curso EEI, pós-graduações e cursos livres relacionados à modalidade da EaD. O Entrevistado 3.1., por exemplo, fez “*Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância – UFF*” e o Entrevistado 4.22 realizou “*pós-graduação em Planejamento, gestão e implementação de EaD (UFF) e cursos livre em Design Instrucional (UNIFEI)*”.

No que concerne às formações internas, alguns membros da equipe lembraram que a instituição em análise ofertou um curso de extensão em Audiodescrição, no primeiro ano de atuação profissional. A título de exemplo, os entrevistados 1.3., 1.13 e 4.22 registraram que participaram de um curso “*na fundação, em audiodescrição*”.

Considerando ainda os resultados examinados no que tange a cada um dos perfis da equipe pedagógica do curso EEI, como estruturado na Tabela 16, verifica-se que os *Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica* mostram-se relevantes para todos os perfis. Contudo, não há unanimidade entre eles acerca da relevância de uma determinada subcategoria em relação às demais, tanto que em todas elas há, pelo menos, um perfil que não apresenta referências.

Tabela 16

Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões II, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=50 UR)

Categorias e Subcategorias	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
1. Formação especializada na área do EaD			
1.1. Formação interna	2%	0%	8%
1.2. Formação externa	2%	2%	16%
<i>total parcial</i>	4%	2%	24%
2. 2. Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica			
2.1. Valorização do educador-pesquisador	0%	0%	2%
2.2. Valorização das tecnologias digitais	2%	0%	10%
2.3. Valorização da articulação teoria-prática	14%	0%	2%
2.4. Valorização de abordagens ativas	2%	0%	0%
2.5. Valorização da diversidade de backgrounds	6%	0%	2%
2.6. Valorização de estratégias de monitorização	0%	8%	22%
<i>total parcial</i>	22%	8%	38%
<i>total</i>	28%	10%	62%

Legenda: **Perfil 1:** Coordenação Pedagógica (Prof.^a Conteudistas) – Entrevistados 2.5 e 6.6; **Perfil 2:** Coordenação de Tutoria – Entrevistado 5.5.; **Perfil 3:** Mediadores pedagógicos (Tutores) – Entrevistados 1.13, 1.3, 1.8, 3.1., 3.2., 3.4., 4.22 e 1.5.

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar disso, a **Valorização de estratégias de monitorização** e a **Valorização da articulação teoria-prática** possuem as maiores URs da categoria e nesse sentido, podem considerá-las como premissas relevantes para a fundamentação do *design* educacional do curso, assim como um dos principais parâmetros das ações da equipe pedagógica que possibilitam a sua qualidade.

Ainda sobre as subcategorias citadas previamente, observa-se que a **Valorização das estratégias de monitorização** não foi considerada como uma questão significativa para todos os perfis, exceto para as coordenadoras pedagógicas (0%). As coordenadoras de tutoria (8%) e os mediadores pedagógicos (22%) ressaltaram a relevância dessa subcategoria para o bom desenvolvimento das ações pedagógicas do curso.

O mesmo pode ser dito quanto a **Valorização da teoria-prática**, a coordenação de tutoria não manifestou sua opinião a respeito desse tema (0%), somente as coordenadoras pedagógicas (14%) e os mediadores (2%) que dissertaram a respeito dessa questão de estudo tão importante para a qualidade do *design* da formação.

A **Valorização das tecnologias digitais** é um fator expressivo para a coordenação pedagógica (2%) e para os mediadores pedagógicos (10%) do curso EEI. Ambos percebem que as tecnologias digitais possibilitam benefícios para a formação e um dos principais é a diversificação das estratégias de ensino e de aprendizagem. O Entrevistado 1.13., um mediador pedagógico, compreende essa conquista e ressalta os ganhos que as ferramentas tecnológicas proporcionam para a integração com os cursistas, “(...) *através da utilização do celular, Whatsapp estamos tentando nos aproximar para entender e compreender as demandas deles*”.

No que concerne a **Valorização da diversidade de backgrounds**, as coordenadoras pedagógicas foram as que mais argumentaram a favor do curso ser para diferentes perfis, percursos e experiências (6%). As duas profissionais da educação relataram que “(...) *A gente tenta fazer um curso que abarque todos os profissionais da educação, não com tanta ênfase em sala de aula, mas aqueles que fazem atendimento como um todo para o aluno com deficiência*”. (Entrevistado 6.6.)

Os aspectos pouco citados nesta dimensão em análise consistiram nas subcategorias **Valorização do educador-pesquisador** e **Valorização de abordagens ativas**. A primeira subcategoria foi aludida exclusivamente pelos mediadores (2%) e a segunda unicamente pelas coordenadoras pedagógicas (2%).

A categoria *Formação especializada na área do EaD* foi menos referida do que a anterior, mas merece também ser analisada devido às suas informações qualitativas serem de suma importância para a investigação. A **Formação Externa** foi realizada por todos os perfis, coordenação pedagógica (2%), coordenação de tutoria (2%) e mediadores (16%). A maior parte da equipe fez cursos de especialização e/ou de extensão direcionados para a área da educação a distância. Em relação a **Formação Interna**, as coordenadoras pedagógicas (2%) e os mediadores pedagógicos (8%) relataram que participaram de alguma formação ofertada pela instituição em destaque.

3.4. Dimensão III- Fatores críticos de sucesso para o curso

A partir da interpretação dos dados apresentados na Tabela 17, entende-se que as *Condições de Entrada dos Cursistas - público-alvo* (Categoria 1) consistem nos aspectos mais apontados pelos entrevistados (43%). Validando, dessa forma, as adversidades da Categoria 1 como as que mais dificultam a otimização da formação em análise.

Tabela 17

Distribuição das UR codificadas na Dimensão III, por Categorias e Subcategorias de análise (n=47 UR)

Categorias e Subcategorias	UR	
	Freq.	%
1. Condições de entrada dos cursistas (público-alvo)		
1.1. Experiência em sala de aula	6	13%
1.2. Competências e requisitos tecnológicos	9	19%
1.3. Prontidão para a aprendizagem on-line	5	11%
<i>total parcial</i>	20	43%
2. Condições de natureza curricular e pedagógica		
2.1. Diversificação de estratégias	2	4%
2.2. Valor prático das propostas didáticas	7	15%
<i>total parcial</i>	9	19%
3. Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica		
3.1. Gestão do tempo	5	10%
3.2. Motivação profissional	13	28%
<i>total parcial</i>	18	38%
Total	47	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Tangente a subcategoria mais comentada pelos participantes do estudo, a referente às **Competências e Requisitos Tecnológicos** apresentam o maior índice, 19% do total de UR codificadas na categoria em apreço. Essa subcategoria é um fator relevante para garantir a permanência do curso, uma vez que os cursistas necessitam possuir equipamentos e competências básicas para usar ferramentas digitais mobilizadas na formação. Por isso, há uma preocupação da equipe pedagógica na (...) *exclusão do que está no fim de carreira que já não se adaptou a tecnologia, que não se adaptou a caminhar sozinho*”, tal como (...) *dos nossos alunos que estão acima de 40 anos e foram alunos do presencial até bem pouco tempo, não conseguindo, muitas vezes, lidar com as ferramentas digitais* (Entrevistado 1.3).

Ainda sobre a categoria 1, a segunda preocupação mais referida pelos entrevistados é a associada à subcategoria **Experiência em sala de aula**. Um significativo quantitativo de referências (13%) destacou a necessidade de uma maior atenção ao recrutamento e seleção de candidatos com um perfil que contemple experiência em sala de aula. O Entrevistado 1.3. apontou a urgência de escolher candidatos coerentes com a proposta do curso uma vez que (...) *o conteúdo não está adaptado para quem quer for fora deste perfil de professor, a gente tem outro problema porque aí a pessoa desiste no meio do caminho porque ela não tem experiência, ela não está em sala de aula*”. O Entrevistado 1.13. corroborou com a opinião do anterior ao pontuar que *“A gente tem nesse curso uma questão de uma abordagem de um perfil que não está sendo específico para a necessidade. Doutorandos, mestrandos eu acho na verdade que essas pessoas são bem-vindas desde que elas atuem em sala”*.

A **Prontidão para a aprendizagem on-line** corresponde a terceira e última subcategoria mais comentada da categoria em destaque, notando-se que 11% das opiniões dos entrevistados dissertaram a respeito das dificuldades relativas à prontidão dos cursistas para a aprendizagem em EaD. Em particular, foram feitas alusões a questões acerca dos problemas pessoais, questões familiares, questões profissionais e entre outros problemas dos seus alunos que afetam diretamente na permanência deles na formação em apreço.

O Entrevistado 2.5. observou que os cursistas que possuem muitos afazeres e/ou passam por um período turbulento na vida, tendem a sair do curso EEI *“aqueles que estão passando por muitos problemas, que estão com uma carga horária de trabalho muito puxada, ... porque a gente sabe que a gente tem vários problemas por aí e o que eu preciso às vezes cortar da minha rotina que está me sobrecarregando, é esse curso*.

Um argumento semelhante apresentou o Entrevistado 3.4., salientando “*que não há priorização do curso porque com tudo o que o professor tem para fazer (...) o curso fica em último plano. Quando a gente vai conversar com o cursista para procura saber né um pouquinho do que aconteceu é sempre assim: `eu estou em uma graduação, eu tenho eu tenho tantas horas de trabalho, peguei hora extra, questões com o meu filho, com a família, doença`”.*

Em números absolutos, a categoria *Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica* (Categoria 3) foi a segunda mais citada pelos participantes do estudo, 38%. Contudo, se avaliarmos que essa categoria tem somente duas subcategorias, enquanto a anterior possui três e observarmos que os seus índices são próximos ao da categoria supracitada, visto que *Condições de entrada dos cursistas (público-alvo)* apresenta o percentual de 43%. Nota-se que a Categoria 3 apresenta equivalente relevância com a Categoria 1.

Um grande quantitativo de referências foi relativo à subcategoria **Motivação profissional** (28%). Os participantes das entrevistas discutiram acerca das suas motivações profissionais, determinadas tanto por fatores internos a eles, por exemplo, satisfação com os progressos dos cursistas, como por fatores externos, nomeadamente no que respeita ao reconhecimento social e recompensa financeira.

O Entrevistado 3.4. comentou que se sente desmotivado por fatores externos (...) *porque há muitas coisas que a gente tem que fazer para ajudar o curso, pra gente ajudar os próprios cursistas, acaba tirando muita da gente, é muito tempo, é muita leitura.* Enquanto o Entrevistado 1.5. se sente desmotivado por fatores internos, particularmente quando ele “*(...) não tem resposta dos alunos, eu me sinto motivada quando o aluno me desafia a pesquisar, a ler, a responder fora do padrão*”.

Outra subcategoria referente a *Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica é a Gestão do tempo*. Neste tópico foram alocados 10% dos apontamentos relativos à Dimensão III, todos relacionados à necessidade de mais suporte e de mudanças que facilitem uma gestão mais eficaz do tempo para maior dedicação ao curso e aos cursistas.

Uma parte da equipe pedagógica da formação comenta que gostaria de ter mais tempo empenhado na formação devido ao fato do “*(...) trabalho ser cansativo porque é praticamente um corpo a corpo. Você tem que dar conta de todo mundo, em todas as semanas, são quase 9 meses de curso se eu não me engano e aí esse corpo a corpo toda*

semana, é cansativo”. (Entrevistado 3.4.). Mas também, pela questão de a equipe acumular o trabalho do curso com outros externos a ele, *“eu não faço mais por falta de tempo, mas não é assim eu não me sinto desestimulada, mas eu me sinto cansada”* (Entrevistado 2.5.).

A categoria da Dimensão III com menor frequência de referências corresponde a *Condições de natureza curricular e pedagógica* (Categoria 2). As opiniões expressadas sobre essa categoria (19%) mostram-se pertinentes à pesquisa ao tratar de dois temas importantes para o *design* do curso e para sua ação pedagógica: **Diversificação de estratégias** e **Valor prático das propostas didáticas**.

O **Valor prático das propostas didáticas** corresponde a subcategoria mais enunciada na Categoria 2, 15% dos seus relatos trouxeram impedimentos associados ao “peso” da leitura de artigos e a articulação entre a teoria e a vivência dos cursistas. O Entrevistado 3.2. criticou o tipo de material de estudo que está sendo ofertado aos cursistas, ele mencionou que *“(...) leitura de artigos, além de ser um pouco cansativo, não traz ali aquela vivência em sala de aula, ele traz uma concepção, uma teoria, mas não traz uma vivência*. Já o Entrevistado 3.4. desaprovou a quantidade de conteúdos teóricos que os cursistas necessitam ler uma vez que *“o curso é muito extenso e as leituras por semana são em grande número, exige muito tempo deles”*.

A subcategoria **Diversificação de estratégias** engloba as opiniões dos entrevistados referentes às limitações em termos de diversificação de estratégias de ensino e de aprendizagem para responder às necessidades dos cursistas. 4% dos comentários associados a Dimensão III destacaram que o conteúdo atende exclusivamente aos cursistas que são professores *“(...) o conteúdo não está adaptado para quem quer for fora deste perfil de professor, a gente tem outro problema porque aí a pessoa desiste no meio do caminho porque ela não tem experiência, ela não está em sala de aula”* (Entrevistado 1.3.). Assim como, as atividades são direcionadas somente para os professores, *“nós temos desde os cuidadores dos alunos com necessidades educacionais específicas até as pessoas com doutorado, pessoas da própria fundação que tem facilidade no manuseio da plataforma, outras que nunca tiveram contato com esse ensino então assim é muito difícil conciliar isso tudo porque determinadas atividades às vezes não contemplam a todos”* (Entrevistado 3.4.).

Interessando-se ainda pelos resultados concernentes a cada um dos perfis da equipe pedagógica do curso, como organizado na Tabela 18, nota-se que as referências associadas à *Dimensão III – Fatores críticos para o sucesso do curso*, majoritariamente, foram

apresentadas pelos mediadores pedagógicos. 91,4% dos comentários foram manifestados por esse perfil. Ademais, somente os mediadores discutiram acerca de todos os aspectos relativos a esta Dimensão.

Tabela 18

Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões III, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=47 UR)

Categorias e Subcategorias	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
1. Condições de entrada dos cursistas (público-alvo)			
1.1. Experiência em sala de aula	0%	0%	13%
1.2. Competências e requisitos tecnológicos	0%	2%	17%
1.3. Prontidão para a aprendizagem on-line	0%	0%	10%
<i>total parcial</i>	<i>0%</i>	<i>2%</i>	<i>40%</i>
2. Condições de natureza curricular e pedagógica			
2.1. Diversificação de estratégias	0%	0%	4%
2.2. Valor prático das propostas didáticas	0%	0%	15%
<i>total parcial</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>19%</i>
3. Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica			
3.1. Gestão do tempo	2%	0%	8%
3.2. Motivação profissional	4%	0%	24%
<i>total parcial</i>	<i>6%</i>	<i>0%</i>	<i>32%</i>
total	6%	2%	92%

Legenda: **Perfil 1:** Coordenação Pedagógica (Prof.^a Conteudistas) – Entrevistados 2.5 e 6.6; **Perfil 2:** Coordenação de Tutoria – Entrevistado 5.5.; **Perfil 3:** Mediadores pedagógicos (Tutores) – Entrevistados 1.13, 1.3, 1.8, 3.1., 3.2., 3.4., 4.22 e 1.5.

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à categoria mais relevante quantitativamente, a categoria 1 - *Condições de entrada dos cursistas (público-alvo)* corresponde à mais ponderada, principalmente, pelos mediadores pedagógicos que discutiram bastante sobre este tópico, somando 40% das referências. Já a coordenação de tutoria se pronunciou em 2% e as coordenadoras pedagógicas não discutiram sobre a questão, 0%.

É pertinente esclarecer que a coordenação de tutoria manifestou a sua opinião exclusivamente sobre as **Competências e requisitos tecnológicos** dos cursistas. As demais subcategorias emergiram apenas no conjunto das preocupações expressas exclusivamente pelos mediadores da equipe pedagógica do curso. Ainda a respeito dessa subcategoria, verifica-se que 17% das referências coligidas e analisadas derivam das opiniões partilhadas pelos mediadores.

Registra-se ainda que o grupo de mediadores trouxe relevantes comentários sobre a necessidade de selecionar candidatos com **Experiência de sala de aula**, observando-se que 13% das suas falas tratavam a respeito dessa questão. Inclusive, o Entrevistado 1.8 defendeu que o curso foi desenvolvido “(...) *justamente para poder oferecer uma atualização para as professoras do ensino básico. Esse perfil era muito bem delineado, eram professoras do ensino fundamental e fundamental 2 né, de preferência com formação normalista né justamente para dar esse pé, esse pontapé inicial nesse processo de inclusão*”.

A **prontidão para a aprendizagem on-line** foi considerada expressiva para 10% dos entrevistados. Alguns mediadores pedagógicos, como vimos anteriormente, associaram diversos problemas pessoais e profissionais à falta de disponibilidade e prontidão para a realização das atividades solicitadas, deixando ficar o curso em último plano das suas prioridades.

Em comparação com a categoria supracitada, a categoria 3 - *Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica* revela maior equilíbrio entre os perfis do que a categoria anterior. Já que, nesta categoria, a distribuição de referências entre dois perfis é mais equitativa do que na categoria 1. As coordenadoras pedagógicas apresentam 4% dos comentários e os mediadores, 32%. Quanto à coordenadora de tutoria, ela não emitiu a sua opinião acerca da categoria 3.

A subcategoria **Motivação profissional** atingiu um expressivo índice de apontamentos, verificando-se que 24% dos relatos dos mediadores foram relativos a essa ideia, também presente em 4% das falas das coordenadoras pedagógicas. Um dos mediadores, o Entrevistado 3.1, comentou que “(...) *se sente desmotivado pelo excesso de trabalho... hoje eu já não consigo, dar respostas individuais, pego blocos, dou uma resposta que eu considero mais relevante, isso é uma das coisas que me desmotiva*. Outro mediador, o Entrevistado 1.8. expressou que a desmotivação ocorre devido a escassa participação dos cursistas, partilhando ainda que fica “(...) *olhando o fórum dos outros para ver assim, gente será só o meu que está assim vazio*”.

A **gestão do tempo** também se manifestou nas narrativas dos mesmos perfis da subcategoria anterior. Neste caso, verifica-se que os mediadores pedagógicos apresentaram 8% do total de referências, enquanto as coordenadoras pedagógicas emitiram 2% das opiniões sobre a temática. A maior dificuldade apontada por um dos mediadores consiste na

falta de tempo reservado para a formação, “a gente tem uma série de atividades, não tem tempo exclusivo para o curso” (Entrevistado 1.3.).

A categoria 2 - *Condições de natureza curricular e pedagógica* foi analisada somente pelos mediadores da equipe pedagógica do curso. Eles expressaram suas concepções, sobretudo, sobre o **Valor prático das propostas didáticas** (15%), visto que o quantitativo de ideias associadas à **Diversificação de estratégias** foi meramente de 4%.

3.5. Dimensão IV - Sugestões para minorar a evasão

Segundo a leitura e análise dos resultados apresentados na Tabela 19, entende-se que os apontamentos referentes ao *Desenho e desenvolvimento do curso* (Categoria 1) correspondem às recomendações mais citadas pelos participantes do estudo (84%) para minorar o abandono no curso EEI, à luz das exigências de qualidade requeridas para as formações oferecidas na modalidade EaD.

Tabela 19

Distribuição das UR codificadas na Dimensão IV, por Categorias e Subcategorias de análise (n=52 UR)

Categorias e Subcategorias	UR	
	Freq.	%
1. Desenho e desenvolvimento do curso		
1.1. Interação Aluno-Conteúdos	18	34%
1.2. Revisão do plano de atividades	9	17%
1.3. Dinamização das sessões síncronas	6	12%
1.4. Adaptação à plataforma	11	21%
<i>total parcial</i>	44	84%
2. Organização do curso, logística e suporte		
2.1. Comunicação efetiva com os evadidos	1	2%
2.2. Agilidade no suporte fornecido	1	2%
2.3. Diminuição do rácio tutor e alunos	1	2%
2.4. Alinhamento estratégico	1	2%
<i>total parcial</i>	4	8%
3. Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio		
3.1. Exploração das potencialidades do AVA	4	8%
<i>total parcial</i>	4	8%
Total	52	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Relativamente à subcategoria mais comentada pelos entrevistados, destaca-se a alusão à **Interação Aluno-Conteúdos** do curso, observando-se aqui 34% do total de UR codificadas na dimensão em apreço. Considerando as falas da equipe pedagógica, nesta subcategoria, se encontram as referências que sugerem melhorias relacionadas com a inserção de materiais mais diversificados, interativos, personalizados e atrativos para os cursistas. Nesta perspectiva, e ainda em conformidade com as percepções dos entrevistados, é observada a necessidade de “(...) *ter aulas em vídeo em que tivesse um intérprete de libras, em que você tivesse a legenda, esse conteúdo depois se tivesse escrito, esse conteúdo tivesse só um som e aí a pessoa poderia escolher qual é a forma que ela iria acessar aquele conteúdo*”. (Entrevistado 2.5). Além disso, também são sugeridas alterações nos “(...) *textos, eles precisam ser dinamizados de diferentes formas, usando o auditivo ou visual. Uma animação, uma parte em vídeo*”. (Entrevistado 1.13.).

Ainda no que respeita ao *Desenho e desenvolvimento do curso*, a segunda subcategoria mais citada corresponde ao reconhecimento da necessidade de um tempo para **Adaptação à plataforma** (21%). Mais concretamente, os trechos das entrevistas codificadas, aqui, sugerem estratégias que podem ser empregadas para auxiliar os alunos que têm dificuldades no domínio digital, propondo a inclusão de um espaço-tempo especificamente destinado à familiarização dos cursistas com a plataforma e com as ferramentas digitais que virão a mobilizar ao longo do curso.

A maior parte dos participantes do estudo, que opinaram acerca desse aspecto, notaram a necessidade de uma ambientação no curso, isto é, “(...) *1 mês de adaptação antes de iniciar as aulas porque muitos não conhecem a ferramenta tecnológica, não sabem lidar com a internet, muitos professores não têm sequer celular...*” (Entrevistado 1.3.). Mais que isso, poderia ser avaliada a incorporação de “*uma semana introdutória...abrir os pólos, em um sábado, para os cursistas irem mexer na plataforma, testar a plataforma, testar o acesso, muitas vezes, preenchem errada as informações, muitos acabam desestimulados com essas dificuldades*”. (Entrevistado 5.5.).

A subcategoria **Revisão do plano de atividades** também apresentou um significativo índice de referências (17%). Os comentários relativos a essa subcategoria mostram significativas sugestões para melhorias no plano de atividades do curso, sinalizando a necessidade da sua revisão tanto em termos quantitativos, como em termos qualitativos. O Entrevistado 3.4. ressalta que tem que ocorrer mudanças nas tarefas por meio de “*uma reorganização no número de atividades e torná-las mais interativas para eles, de construção,*

teríamos mais respostas, e atividades práticas”. Uma ideia similar é sugerida pelo Entrevistado 1.8., ele considera relevante *“reformular as atividades e talvez torná-las mais enxutas e os conteúdos em vídeos, em algo que seja mais simples de ver*”.

A subcategoria menos referenciada na categoria 1, mas não menos importante, foi a **Dinamização das sessões síncronas**. Como se pode observar, 12% dos comentários indicam melhorias na dinâmica das sessões síncronas, sugerindo torná-las socialmente mais interativas e mais frequentes. O Entrevistado 4.22. ressalta a necessidade de mais *“(…) aulas ao vivo devido a necessidade do aluno de falar, de conviver, de ter uma rotina*”, bem como o Entrevistado 1.13. menciona a relevância dos *“encontros síncronos para ter mais contato, ter mais proximidade com os cursistas*”.

A *Organização do curso, logística e suporte* (categoria 2) apresentou resultados idênticos em todas as subcategorias (2%). A subcategoria **Comunicação efetiva com os evadidos** integrou todas as referências que sugerem reforçar o contato imediato com os evadidos do curso, logo no início, para ampliar o conhecimento sobre as suas necessidades e expectativas. No comentário declarado pelo Entrevistado 2.5, por exemplo, destaca-se a necessidade de ter *“(…) uma pessoa que entrasse em contato de uma forma mais efetiva com esses candidatos. Às vezes tem que ser bem no começo para saber por que não entrou, para perguntar se quer voltar, se está precisando de alguma coisa*”.

A **Agilidade no suporte fornecido** consiste na segunda subcategoria contemplada na categoria 2. As referências associadas à necessidade de maior agilidade na resposta às questões colocadas à equipe de apoio relacionadas com o desenvolvimento do curso, se reuniram neste tópico. Relatos como o do Entrevistado 3.4. exemplificaram a urgência de melhorias nessa questão, pois é primordial ter *“(…) um tempo de resposta menor da equipe de apoio, às vezes, as respostas acabam se perdendo, as demandas estão aí e não temos resposta. Esse retorno, essa demora, acaba dificultando o nosso trabalho*”. (Entrevistado 3.4.).

A terceira subcategoria, a **Diminuição do rácio tutor e alunos** traz sugestões relacionadas ao aumento do número de tutores a fim de assegurar a qualidade do acompanhamento dos cursistas. Uma dessas recomendações foi apresentada pelo Entrevistado 2.5., referindo que uma das possibilidades de melhoria qualitativa em termos de acompanhamento dos estudantes poderia passar por incluir na equipe *“(…) mais mediadores*

para vocês terem menos alunos, vocês darem uma atenção com mais qualidade, um contato mais íntimo com os cursistas”.

A quarta e última subcategoria referente a categoria em apreço corresponde ao **Alinhamento estratégico**. As considerações referentes à necessidade de mecanismos de comunicação interna, se encontram neste tópico, isto é, todas as sugestões que reforçam a importância de um alinhamento estratégico entre os elementos que fazem parte da equipe pedagógica, rentabilizando, para esse fim, as tecnologias disponíveis, institucionais (plataforma) ou não, por exemplo, WhatsApp. O Entrevistado 3.1. é um dos defensores dessa integração da equipe, chegando mesmo a sugerir que *“na plataforma, poderíamos ter uma área específica para interagir com as professoras para sanar as questões mais específicas do conteúdo”*. O Entrevistado 4.22. também argumentou a favor de melhorar a comunicação interna, sugerindo especificamente o WhatsApp como o recurso privilegiado para *“todos ficarem juntos (...), coordenação, tutores e conteudistas”*.

A *Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio (Categoria 3)* encerra a Dimensão IV, trazendo referências relativas à subcategoria **Exploração das potencialidades do AVA**. 8% das considerações tecidas pelos participantes associadas a esta temática, reforçaram a necessidade dos cursistas e dos mediadores pedagógicos conhecerem as potencialidades do AVA para uma melhor rentabilização das ferramentas digitais no processo de tutoria. Participantes da pesquisa, como o Entrevistado 5.5., notaram que é primordial o *“mediador saber explorar melhor o AVA, entender que aquilo ali tem muitas possibilidades, não é para reproduzir o presencial (...). Quando a pessoa percebe as vantagens, rola o encantamento de poder inserir um vídeo, uma imagem, um link, uma música”*.

Analisando ainda os resultados apurados de acordo com o posicionamento relativo a cada um dos perfis da equipe pedagógica do curso, como sistematizado na Tabela 20, verifica-se que o *Desenho e Desenvolvimento do Curso* emerge como a categoria mais relevante para todos os perfis. Os percentuais apurados demonstram que toda a equipe pedagógica compreende que melhorias na **Interação Aluno-Conteúdos**, como na **Adaptação à plataforma** poderão constituir medidas relevantes para minorar a evasão no curso em apreço.

Tabela 20

Distribuição percentual das UR codificadas na Dimensões IV, por categorias e subcategorias de análise e por perfil de entrevistado (n=52 UR)

Categorias e Subcategorias	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
1. Desenho e desenvolvimento do curso			
1.1. Interação Aluno-Conteúdos	5%	2%	26%
1.2. Revisão do plano de atividades	2%	0%	15%
1.3. Dinamização das sessões síncronas	0%	0%	11%
1.4. Adaptação à Plataforma	5%	7%	8%
<i>total parcial</i>	12%	9%	60%
2. Organização do curso, logística e suporte			
2.1. Comunicação efetiva com os evadidos	0%	2%	0%
2.2. Agilidade no suporte fornecido	0%	0%	2%
2.3. Diminuição do rácio tutor e alunos	2%	0%	0%
2.4. Alinhamento estratégico	0%	4%	2%
<i>total parcial</i>	2%	6%	4%
3. Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio			
3.1. Exploração das potencialidades do AVA	0%	5%	2%
<i>total parcial</i>	0%	5%	2%
total	14%	20%	66%

Legenda: **Perfil 1:** Coordenação Pedagógica (Prof.^a Conteudistas) – Entrevistados 2.5 e 6.6; **Perfil 2:** Coordenação de Tutoria – Entrevistado 5.5.; **Perfil 3:** Mediadores pedagógicos (Tutores) – Entrevistados 1.13, 1.3, 1.8, 3.1., 3.2., 3.4., 4.22 e 1.5.

Fonte: Elaborado pela autora

A subcategoria **Interação Aluno-Conteúdos** emergiu como a mais referenciada na Dimensão IV. Destaca-se o quantitativo de comentários dos mediadores pedagógicos, com 26% dos relatos referentes a esse tópico, enquanto as coordenadoras pedagógicas foram responsáveis por 5% e a coordenadora de tutoria por 2% das referências. Um dos mediadores, o Entrevistado 3.1, acredita que facilitaria muito o processo de aprendizagem o trabalho “(...) *com questões práticas, mais interativas*”. Esta abordagem, ainda de acordo com a sua opinião, tornaria o trabalho do aluno “*muito mais palatável do que simplesmente pegar um monte de textos e artigos que são colocados lá como se fosse um repositório*”. Mais um mediador, o Entrevistado 3.2., recomendou a inserção de novos conteúdos no AVA, como “(...) *entrevistas, elas são bacanas, você ouve ali aqueles relatos, coisas do cotidiano, exemplos práticos, vivências, para você se identificar*”.

Em relação ao processo de **Adaptação à plataforma**, os mediadores e a coordenadora de tutoria apresentaram índices de referências próximos, 8% e 7% e as coordenadoras pedagógicas discutiram 5% dos comentários. A coordenadora de tutoria, a Entrevistada 5.5., sugeriu que “*deveríamos ter um tempo para explicar quais os objetivos das ferramentas digitais*” e uma das coordenadoras pedagógicas, a Entrevistada 2.5. recomendou “*ter uma disciplina que ensina a mexer na plataforma, um laboratório polo*”.

A **Revisão do plano de atividades** foi outro aspecto apreciado na categoria 1 pelas coordenadoras pedagógicas (2%) e pelos mediadores pedagógicos (15%). A coordenadora de tutoria não se pronunciou acerca desta subcategoria (0%).

A respeito da **Dinamização das sessões síncronas**, exclusivamente, os mediadores pedagógicos expuseram as suas opiniões relativas ao tema (11%). O Entrevistado 4.22 ressaltou a necessidade da “*(...) edição de 2023 ter aulas síncronas pré-estabelecidas no edital,*” e o Entrevistado 3.4. pontuou que os estudantes “*(..) gostam muito quando a gente se reúne com eles ao vivo, marca um horário, conversa e faz uma aula com as professoras conteudistas e a gente vai tirando as dúvidas, então eu vejo que isso traz uma aproximação com os cursistas*”.

A categoria 2 - *Organização do curso, logística e suporte* não possui subcategorias que tenham sido analisadas por todos os perfis da equipe pedagógica. Embora a **Alinhamento estratégico** seja a subcategoria mais comentada desta categoria, ela não foi unânime em todos os perfis. As coordenadoras pedagógicas não demonstraram referências relacionadas a este assunto, somente a coordenadora de tutoria (4%) e os mediadores (2%) emitiram as suas opiniões sobre este assunto.

Cada uma destas subcategorias: **Comunicação efetiva com os evadidos**, a **Agilidade no suporte fornecido** e a **Diminuição do rácio tutor e alunos** foi comentada por apenas um dos perfis e possuem o mesmo percentual de referências (2%). A primeira foi citada pela coordenadora de tutoria, a segunda pelos mediadores pedagógicos e a terceira pela coordenação pedagógica.

No tocante à *Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio* (Categoria 3), meramente a coordenadora de tutoria (5%) e os mediadores pedagógicos (2%) deliberaram a respeito da sua única subcategoria – **Exploração das potencialidades do AVA**. Uma das ponderações expostas pela coordenadora de tutoria, Entrevistada 5.5., expressa, como visto anteriormente, o reconhecimento de um maior investimento na

exploração de estratégias pedagógicas que podem ser postas em marcha para rentabilizar as funcionalidades da plataforma de apoio ao curso, referindo justamente a necessidade de “(...) *o mediador precisar dominar, não necessariamente a parte tecnológica, mas sim o entendimento do AVA, como ele pode utilizar da melhor forma essa ferramenta*”.

Notas finais

Os resultados globais da pesquisa evidenciam que dentre as quatro dimensões analisadas, a referente à Dimensão I – Elementos explicativos da Evasão na EaD é a que reúne um número mais elevado de UR (31%), sobressaindo ainda por ser aquela que apresenta um maior número de categorias. Observando ainda sob a perspectiva quantitativa, segue-se a Dimensão IV – Sugestões para minorar a evasão no curso que também possui um elevado índice de UR (24%), contudo com uma quantidade de categorias menor do que a dimensão anterior.

A respeito dos resultados parciais, destaca-se na Dimensão I – Elementos Explicativos da Evasão na EaD, os *Motivos Intrínsecos aos Cursistas* (Categoria 2) como as razões mais pontuadas pela equipe pedagógica (51%) para o abandono dos cursos EaD, de forma geral, e em particular, dos cursos de aperfeiçoamento de professores. Enquanto na Dimensão II – Fundamentos e Premissas da Ação Pedagógica, os *Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica* (Categoria 2) consistem nos fatores mais comentados pelos participantes da pesquisa (70%).

Já na Dimensão III – Fatores Críticos de Sucesso para o Curso, as *Condições de Entrada dos Cursistas - público-alvo* (Categoria 1) referem-se aos aspectos mais apontados pelos entrevistados (43%) para justificar as dificuldades vivenciadas na formação em análise. Ao passo que na Dimensão IV – Sugestões para minorar a evasão, as referências ao *Desenho e desenvolvimento do curso* (Categoria 1) correspondem às recomendações mais citadas pelos participantes do estudo (84%) para minorar o abandono no curso EEI.

Ao analisar os resultados desta pesquisa sob a perspectiva dos três perfis da equipe pedagógica do curso, compreende-se que todos os membros consideraram relevante analisar os elementos explicativos da evasão na EaD (Dimensão I). Os percentuais corroboram com essa afirmação, perfil 1 - coordenadoras pedagógicas (31%), perfil 2- coordenadora de tutoria (22%) e perfil 3 – mediadores pedagógicos (46%).

Em contrapartida, as coordenadoras pedagógicas e as de tutoria não evidenciaram tanta sensibilidade no que se respeita aos fatores críticos relacionados ao sucesso do curso

(Dimensão III). Majoritariamente, as apreciações registradas acerca desta Dimensão foram explicitadas pelos mediadores pedagógicos (92%).

Em relação às demais dimensões, Dimensão II e IV, nota-se um maior equilíbrio entre os perfis. Na Dimensão II – Fundamentos da Ação Pedagógica, os índices dos perfis 1, 2 e 3 são respectivamente: 28%, 10% e 62% e na Dimensão IV – Sugestões para minorar a evasão, os percentuais correspondem a: 14%, 20% e 66% dos comentários.

Capítulo 4 – Conclusão

Notas Introdutórias

Neste capítulo são apresentadas as conclusões desta pesquisa, decorrentes da análise interpretativa dos resultados apresentados no capítulo anterior e à luz do referencial teórico que foi realizado previamente.

Em um primeiro momento, procura-se responder às quatro questões de investigação que orientaram este trabalho, nomeadamente: *1. O que, na perspectiva da equipe pedagógica do curso, pode ajudar a explicar os altos níveis de evasão nos cursos EaD, em particular nos cursos de aperfeiçoamento de professores? 2. Que referenciais e/ou premissas teórico-conceituais suportam o design educacional e embasam a ação da equipe pedagógica para garantir a qualidade do curso? 3. Quais são os fatores críticos para o sucesso do curso, sob a perspectiva dos vários perfis que integram a equipe pedagógica do curso? 4. Que aspectos relativos à qualidade de cursos EaD poderiam ser modificados para diminuir a evasão e favorecer a permanência dos alunos no curso?*

Em um segundo momento, desenvolve-se uma reflexão crítica a respeito dos resultados obtidos na pesquisa no tópico intitulado “Análise integrada e síntese dos resultados”. No terceiro momento, discute-se acerca de algumas restrições da investigação em “Limitações de estudo”. No quarto e último momento, discorre-se em relação ao aproveitamento do estudo para as pesquisas relativas a área da educação a distância e da evasão, bem como algumas aplicações para as instituições que desenvolvem a EaD, especialmente, alguns benefícios para o curso em EEI em “Aplicações e implicações”.

4.1. Questão 1 - O que, na perspectiva da equipe pedagógica do curso, pode ajudar a explicar os altos níveis de evasão nos cursos EaD, em particular nos cursos de aperfeiçoamento de professores?

Pressupondo que “entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema”, tal como um dos mais importantes pesquisadores do fenômeno da evasão nos Estados Unidos defende (Rumberger, 2004, como citado em Dore & Lüscher 2011, p.776), interessou-nos capturar, em primeiro lugar, o sentido mais abrangente que os participantes deste estudo atribuem a esse fenômeno, confrontando-o sempre que possível com os referenciais teóricos examinados nesta pesquisa.

Globalmente, a análise realizada evidenciou cinco fatores que, em conformidade com o olhar dos inquiridos, poderão ajudar a explicar os altos níveis de evasão nos cursos EaD, em particular nos cursos de aperfeiçoamento de professores, designadamente: 1. Motivos associados à oferta dos cursos EaD, 2. Motivos intrínsecos aos cursistas, 3. Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD, 4. Motivos associados ao desenvolvimento dos cursos EaD, e 5. Motivos associados a questões circunstâncias, decorrentes da pandemia SARS CoV-2.

Considerando a literatura revista, deste conjunto de justificativas sobressaem em primeiro plano os **motivos intrínsecos aos estudantes** e os **motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD**. Autores como A. Oliveira et al. (2020) e Kowalski et al. (2020), por exemplo, sublinham que as dificuldades dos alunos em relação aos problemas financeiros e pessoais, o desinteresse e as expectativas pelo curso, a falta de organização dos estudantes e os problemas relacionados à adaptação à cultura da educação a distância, correspondem efetivamente a fatores determinantes para a evasão na EaD.

Bittencourt e Mercado (2014) complementam as ideias dos teóricos supracitados, frisando que alguns estudantes se sentem incapazes de conseguir aprender todo o conteúdo de uma formação pela dificuldade em se organizar para um processo de ensino e aprendizagem mais independente.

Especificamente, em relação às **motivações intrínsecas aos estudantes**, muito comentada nas entrevistas que realizamos, os participantes trouxeram importantes considerações a respeito da necessidade de disciplina, organização e autogestão no estudo on-line ao mencionar que a educação a distância exige efetivamente muita disciplina, o que, por sua vez, requer autonomia e, sobretudo, uma boa capacidade de gestão do tempo. Além disso, os membros da equipe do curso, com base na sua experiência, também ressaltaram os problemas familiares, financeiros e/ou questões de saúde como fatores determinantes para a evasão na EaD.

A identificação destes problemas, aparentemente mais evidentes ou presentes em cursos que são ministrados no contraturno laboral, não sendo uma novidade, evidenciam que os alunos da educação a distância, em comparação com os alunos da educação presencial, são mais propensos a ter circunstâncias de vida complexas e a enfrentar uma gama mais ampla de desafios para estudar (Groenlândia & Moore, 2022).

A respeito das **questões culturais e conceituais acerca da EaD**, Branco et al. (2020) apontam que um quantitativo relevante de discentes tende a evadir os cursos ofertados a distância por não estarem adequados e preparados para romper com os paradigmas educacionais tradicionais. Eles apresentam dificuldades em estudar em um novo modelo educacional em que a aprendizagem ocorre em cenários educacionais flexíveis, mediados por tecnologias e baseados na interdisciplinaridade e cooperação, em que o estudante aprende a pensar, a descobrir e a construir conhecimentos de maneira autônoma e crítica.

Essa dificuldade também foi observada pelos participantes deste estudo, eles perceberam que a prevalência de concepções curriculares e pedagógicas associadas especificamente ao modelo de ensino tradicional afetam a inserção do estudante na educação a distância. Além disso, comentaram que apesar do ensino a distância não ser mais uma novidade, a cultura da educação a distância ainda é recente, os estudantes estão acostumados a estudar em um modelo tradicional e presencial de ensino.

Ainda em relação às questões **culturais e conceituais acerca da EaD**, foi levantado pelos participantes um aspecto ainda pouco debatido na literatura da especialidade, nomeadamente a referência à ideia de facilitismo. Destaca-se a este respeito a pesquisa de Kowalski et al. (2020), na qual se evidencia que muitos estudantes ingressam nos cursos a distância acreditando que será mais fácil o estudo on-line do que o presencial e quando notam que isso não é verdade, tendem a sair dessas formações, ocasionando a evasão.

Mais um elemento explicativo da evasão nos cursos a distância encontrado nesta análise refere-se aos **motivos associados à oferta dos cursos EaD**. Iwata e Alves (2019) evidenciam a importância de a EaD estabelecer desde a concepção de seus cursos a sua opção epistemológica de educação e de todo processo educativo, tal como a definição de quem se quer formar. Essa opção epistemológica que orientará a organização do currículo, de seu desenvolvimento e até mesmo do perfil dos comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

A equipe pedagógica do curso EEI também observou que é necessário compreender o perfil dos destinatários das formações para que ocorra a seleção de cursistas condizentes com a opção epistemológica do curso, dessa forma, haverá a escolha de candidatos que se interessam pelas propostas de atividades estabelecidas na formação e conseqüentemente terão maior vontade em permanecer no curso e em concluí-lo.

Um aspecto também comentado pelos participantes da investigação, mas pouco explorado no enquadramento teórico realizado na pesquisa, consiste na relação entre gratuidade e evasão. Os participantes consideraram que os estudantes quando não investem financeiramente em uma formação, apresentam menor comprometimento com o curso.

Outro elemento explicativo da evasão na educação a distância relaciona-se aos **motivos associados ao desenvolvimento dos cursos de EaD**. As dificuldades nos processos de apoio à gestão da aprendizagem a distância, designadamente no contexto da instituição de ensino, são preponderantes para o abandono das formações. Branco et al. (2020) ressaltam a relevância desse aspecto ao frisar que a falta de engajamento dos sistemas de ensino corresponde a uma das grandes fragilidades dessa modalidade de ensino.

Igualmente, os entrevistados desta investigação reforçam que a falta de apoio institucional, ou seja, a ausência de um direcionamento, acompanhamento e apoio ao aluno da EaD faz com que ele desista das formações a distância e busque um curso presencial em que poderá contar com uma estrutura física e humana a seu dispor diariamente.

Nos últimos anos, a pandemia da COVID 19 também se revelou como um elemento explicativo da evasão na EaD, tanto que as referências bibliográficas consultadas nesta pesquisa e os entrevistados deste estudo, já perceberam a relevância dessa questão. Um dos **motivos associados a questões circunstanciais, decorrentes da pandemia SARS-CoV-2** mais comentado por ambos, se relacionou às dificuldades emocionais e psicológicas associadas ao contexto pandêmico.

Nunes (2021), por exemplo, constatou que o momento é desafiador para as instituições de ensino, sobretudo, porque os estudantes vêm experimentando sentimentos negativos, como: tristeza, ansiedade, insegurança, estresse, falta de motivação, cansaço, entre outras emoções que interferem significativamente para o aprendizado e influenciam diretamente no abandono dos cursos EaD.

Similarmente, os participantes da pesquisa notaram que a evasão, expressa na atualidade, pode ser atípica devido a não retratar o cenário habitual das formações a distância. Eles relataram que as pessoas ainda estão doentes, cansadas, tristes, elaborando as perdas que tiveram na pandemia e tudo isso interfere diretamente na evasão.

Ainda sobre os **motivos associados a questões circunstanciais, decorrentes da pandemia SARS-CoV-2**, as opiniões dos autores consultados na pesquisa e dos participantes do estudo divergiram. Por exemplo, autores como A. Oliveira et al. (2020) presumiam que os

recursos e os aprendizados investidos em tecnologias durante a pandemia da COVID-19 seriam expandidos e assimilados no retorno às aulas presenciais. Nesse sentido, vislumbravam um cenário educacional renovado no qual o ensino não seria mais concebido da forma como era anteriormente, mas de forma híbrida, incorporando as tecnologias digitais, mas dessa vez, de forma planejada.

A equipe pedagógica do curso, pensando já na realidade das salas de aulas brasileiras, descreveu o oposto do cenário idealizado pelos teóricos. Eles observaram que os professores retornaram para o ensino presencial sem o interesse de incorporar os conhecimentos adquiridos na pandemia em sua prática pedagógica, mais ainda os educadores se mostraram, muitas vezes, resistentes em aplicar as tecnologias na educação e em avançar para o ensino híbrido. Esquecendo, assim, tudo aquilo que foi investido no período pandêmico e evitando qualquer contato com o mundo virtual, como o ensino a distância.

Em resumo, na perspectiva dos participantes do estudo e da literatura consultada nesta investigação, os principais elementos explicativos da evasão na EaD correspondem em:

1º lugar (51% UR) - Motivos intrínsecos aos cursistas;

2º lugar (18% UR) - Motivos associados à oferta dos cursos EaD;

3º lugar (15% UR) - Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD;

4º lugar (13% UR). Motivos associados a questões circunstanciais decorrentes da pandemia SARS CoV-2;

5º lugar (3% UR). Motivos associados ao desenvolvimento dos cursos EaD.

4.2. Questão 2 - Que referenciais e/ou premissas teórico-conceituais suportam o *design* educacional e embasam a ação da equipe pedagógica para garantir a qualidade do curso?

A partir dos argumentos Assis et al. (2019) entendeu-se relevante refletir a respeito do *Design* Educacional de um curso a fim de interpretar “os elementos norteadores da elaboração da organização de um curso na modalidade EaD” (Assis et al., 2019, p.12). Por esse motivo, esta pesquisa se incumbiu a realizar a análise dos aspectos relacionados aos **princípios norteadores que pautam a ação pedagógica e a formação especializada na área da EaD**, em conformidade com as opiniões dos inquiridos, com o propósito de compreender os fundamentos teórico-conceituais do *design* educacional do curso EEI que interferem na qualidade da sua formação ofertada a distância.

À vista de refletir a respeito da qualidade do curso EEI, recorre-se aos indicadores de qualidade do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância desenvolvido pelo SINAES (Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017) com o propósito de compreender especificamente os critérios qualitativos relativos à “Organização Didático Pedagógica” de uma formação.

A Tabela 21, apresentada a seguir, já foi exibida anteriormente, mas volta a ser apresentada com o objetivo de confrontarmos os seus parâmetros com os resultados obtidos na nossa pesquisa a propósito do tópico em apreço.

Tabela 21

Organização Didático-Pedagógica

Dimensões	Crítérios de Análise
Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.
Objetivos do curso	Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso.
Conteúdos Curriculares	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.
Metodologia	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.
Atividade de Tutoria	As atividades de tutoria atendem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, compreendendo a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo, e são avaliadas periodicamente por estudantes e equipe pedagógica do curso, embasando ações corretivas e de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras.
Conhecimentos, Habilidades e Atitudes da Equipe de Tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria são adequados para a realização de suas atividades, e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso, são realizadas avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e há apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino e aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.
Ambiente Virtual de Aprendizagem	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, constante no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, e passa por avaliações periódicas devidamente documentadas, que resultam em ações de melhoria contínua.

Material Didático	O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e apresenta linguagem inclusiva e acessível, com recursos comprovadamente inovadores.
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

Fonte: Elaborada pela autora

Ao esmiuçar os critérios apresentados na Tabela, pode-se dizer que o curso EEI atende aos indicadores de qualidade associados aos “procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino aprendizagem” e “atividades de tutoria” quando valoriza as estratégias de monitorização para manter a motivação dos cursistas. Segundo o relato dos mediadores pedagógicos (tutores), verificou-se que eles procuram promover o diálogo com os cursistas e acompanham a participação nas atividades durante toda a formação.

Alguns participantes da investigação comentaram que o curso abarca todos os profissionais da educação, não somente os atuantes em sala de aula, mas também aqueles que desenvolvem suas atividades com os alunos com deficiência. A respeito desse aspecto, subentende-se que a formação em apreço é coerente com os indicadores de qualidade: “políticas institucionais no âmbito do curso”, “objetivos do curso” e “conteúdos curriculares” se essa valorização dos diferentes perfis, percursos e experiências dos cursistas, vem acompanhada de orientações pedagógicas e metodológicas que englobam toda essa diversidade de público.

Considera-se que a formação em análise é coerente com o indicador de qualidade “metodologia” ao valorizar a articulação teoria-prática. Conforme os comentários de alguns membros da equipe, ocorreu uma mudança no curso que proporcionou a entrada de mais atividades relacionadas à prática, equilibrando, assim, o curso que era majoritariamente teórico.

O indicador de qualidade “tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino aprendizagem” pode ser considerado atendido pelo curso devido ao fato de determinados participantes do estudo evidenciarem os progressos atuais da formação nessa área, particularmente desde o período pandêmico, houve a inserção dos encontros síncronos, dos podcast, vídeos e outros recursos tecnológicos para ajudar na aprendizagem dos cursistas.

Alguns inquiridos da pesquisa ressaltaram que a formação valoriza as abordagens ativas que potencializam o papel e autonomia dos estudantes, bem como estimula que os cursistas se tornem profissionais da educação pesquisadores. Não se observa nos indicadores de qualidade, dimensões que abordam diretamente esses aspectos, mas há menções, por exemplo, a importância de desenvolver a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, nos “procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino aprendizagem”.

Em relação à **formação especializada na área da EaD**, os participantes do estudo comentaram que a instituição em apreço ofertou poucas capacitações, a equipe pedagógica relatou que realizou somente uma formação em Audiodescrição, assim que eles ingressaram neste trabalho. Contudo, a maior parte da equipe fez formações externas, por sua iniciativa, na área da EaD em busca de mais conhecimentos sobre essa temática.

As observações efetuadas pela equipe do curso evidenciam a necessidade de melhorias relativas ao indicador de qualidade “conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria”. Conforme descrito no critério de análise referente ao instrumento avaliativo, faz-se necessário promover avaliações periódicas para identificar a necessidade de capacitação dos tutores e o apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.

Em síntese, de acordo com as opiniões dos entrevistados nesta pesquisa e com a bibliografia revisada neste estudo, as premissas teórico conceituais que suportam o *design* educacional e embasam a ação da equipe pedagógica para garantir a qualidade do curso consistem em:

1º lugar (30% UR) - Valorização de estratégias de monitorização;

2º lugar (20% UR) - Formação externa;

3º lugar (16% UR) - Valorização da articulação teoria-prática;

4º lugar (12% UR) - Valorização das tecnologias digitais;

5º lugar (10% UR) - Formação interna;

6º lugar (8% UR) - Valorização da diversidade de *backgrounds*;

7º lugar (2% UR) - Valorização do educador-pesquisador;

8º lugar (2% UR) - Valorização de abordagens ativas.

4.3. Questão 3 - Quais são os fatores críticos para o sucesso do curso, sob a perspectiva dos vários perfis que integram a equipe pedagógica do curso?

De acordo com a literatura especializada, uma das grandes dificuldades da educação a distância se relaciona com a organização didático-pedagógica do curso ou *design* do curso. Nesta linha, autores como Branco et al. (2020), destacam fragilidades diversas, relacionadas especificamente com os objetivos, a metodologia, a matriz e os conteúdos curriculares programados, o processo de avaliação da aprendizagem, a alfabetização e o letramento digital, a integração do estudante à prática educativa, bem como a inclusão e o engajamento dos sistemas de ensino e a formação dos professores.

Na perspectiva da equipe do curso EEI, os principais problemas da formação em análise se relacionam diretamente a três categorias: 1. Condições de entrada dos cursistas (público-alvo), 2. Condições de natureza curricular e pedagógica (intrínsecas à concepção e ao desenvolvimento do curso) e 3. Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica.

Após refletir acerca das ideias concebidas pela literatura revisitada e pela opinião dos participantes da pesquisa, destaca-se em primeiro plano, as **condições de natureza curricular e pedagógica (intrínsecas à concepção e ao desenvolvimento do curso)**. A equipe pedagógica do curso EEI, tal como Bittencourt e Mercado (2014) entendem que os componentes curriculares apenas teóricos, isto é, sem interações, desestimulam os alunos a se manterem nessa jornada acadêmica.

Mais especificamente, os inquiridos na investigação ressaltam a necessidade de equacionar o valor prático das propostas didáticas, nomeadamente o “peso” da leitura de artigos e a articulação entre a teoria e a vivência dos cursistas. Eles enfatizam que os recursos teóricos são importantes, não devem ser retirados, mas devem ser selecionados materiais didáticos mais interessantes para os alunos e que respondam às demandas da prática da sala de aula dos cursistas.

Recorre-se, novamente, às ideias de Branco et al. (2020) para se concluir que as falhas relacionadas aos objetivos, à metodologia, à matriz e aos conteúdos curriculares podem efetivamente ocasionar a evasão. Segundo os participantes do estudo, esses aspectos devem ser coerentes às demandas de todos os perfis que a formação se predispõe a acolher. Se não se atentar a esse aspecto, como no curso em análise, o cursista pode desistir no meio do caminho porque ele não possui, por exemplo, experiência em sala de aula e a atividade requer essa experiência para ser respondida.

A respeito das **condições de entrada dos cursistas (público-alvo)**, é necessário considerar a alfabetização e o letramento digital que os estudantes da EaD possuem, uma vez que serão mobilizados equipamentos e competências básicas para as usar ferramentas digitais dos cursos (Branco et al., 2020). Nesse mesmo sentido, a equipe do curso EEI ressalta a demanda por investimentos nesses quesitos, devido às dificuldades em lidar com os recursos tecnológicos e conseqüentemente proporcionarem a desistência da formação.

Paralelamente a equipe do curso relata que alguns cursistas também possuem limitações e dificuldades que interferem diretamente na prontidão para a aprendizagem em EaD, como problemas pessoais, questões familiares, questões profissionais... À vista disso, para que os estudantes possam obter sucesso em sua trajetória de estudos a distância, e tal como Costa et al. (2021) defendem, será importante aferir se os estudantes possuem as seguintes competências: “fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, presencialidade virtual, autoavaliação, automotivação, flexibilidade e trabalho em equipe” (p.4).

Branco et al. (2020) destaca a necessidade de analisar o perfil do egresso desejado por uma formação em EaD justamente para que não ocorra a seleção de candidatos que não terão condições de alcançar os objetivos do curso. Há semelhanças entre esse argumento e a opinião da equipe do curso EEI, uma vez que os membros da equipe comentam que se deve ter maior atenção no recrutamento e seleção de candidatos, particularmente em relação à escolha de cursistas com um perfil que contemple experiência em sala de aula.

Em relação às condições de **trabalho relativas à equipe pedagógica**, o trabalho de Pedrosa e Nunes (2019) é pertinente para esse assunto, pois traz importantes considerações a respeito da relevância da gestão institucional para o acolhimento e preparo dos seus profissionais. Esse apoio institucional é essencial para motivar o trabalho de um profissional na EaD, sobretudo dos mediadores pedagógicos, uma vez que são eles que estão em contato direto com os cursistas e sua interação é fundamental para a permanência dos estudantes no ensino a distância.

Dessa forma, as referências mencionadas pela equipe pedagógica do curso, aludindo especificamente à necessidade de mais suporte e de mudanças que facilitem uma gestão mais eficaz do tempo para maior dedicação ao curso e aos cursistas, devem ser consideradas pela instituição para evitar a evasão dos cursistas em sua formação. Como pudemos perceber, a melhoria das condições de trabalho no sentido aqui descrito traria efeitos positivos no que se

refere à motivação dos profissionais envolvidos no curso, motivação que é determinada tanto por fatores internos (ex., satisfação com os progressos dos cursistas), como por fatores externos (ex., reconhecimento social e recompensa financeira).

Em suma, os fatores críticos para o sucesso do curso, sob a perspectiva dos vários perfis que integram a equipe pedagógica do curso relacionam-se a:

1º lugar (28% UR) - Motivação profissional da equipe pedagógica;

2º lugar (19% UR) - Competências e requisitos tecnológicos dos cursistas;

3º lugar (15% UR) - Valor prático das propostas didáticas;

4º lugar (13% UR) - Experiência em sala de aula dos cursistas;

5º lugar (11% UR) - Prontidão para a aprendizagem on-line dos cursistas;

6º lugar (10% UR) – Gestão do tempo;

7º lugar (4% UR) - Diversificação de estratégias do curso.

4.4. Questão 4 - Que aspectos relativos à qualidade de cursos EaD poderiam ser modificados para diminuir a evasão e favorecer a permanência dos alunos no curso?

Nos últimos anos, o crescimento das matrículas na EaD é maior do que nos cursos presenciais, contudo, o quantitativo de concluintes não acompanha essa expansão. Nesse cenário, a temática da qualidade e da garantia de qualidade tornaram-se extremamente relevantes, passando a ser uma questão de atenção, tanto para os profissionais da área, como para a comunidade em geral. Por isso, mensurar a qualidade nunca foi tão importante para as instituições quanto é atualmente (Jacomel et al.,2021).

Sendo assim, apresenta-se, neste tópico, as sugestões da equipe pedagógica sobre pontos a serem modificados no curso EEI, no intuito de diminuir a evasão no curso, à luz das exigências de qualidade requeridas para as formações oferecidas na modalidade EaD. As recomendações são apresentadas em torno de três categorias que remetem para três planos de intervenção complementares, designadamente: 1. Desenho e desenvolvimento do curso, 2. Organização do curso, logística e suporte e 3. Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio.

Considerando a literatura revista e a opinião dos entrevistados, deste conjunto de recomendações sobressaem em primeiro plano as sugestões que apontam melhorias no que respeita ao desenho e desenvolvimento do curso.

Em particular, dentro deste plano de intervenção, a literatura sugere que a elaboração de um plano de atividades de aprendizagem que contemple as necessidades e os objetivos de aprendizagem e a observação das variáveis como carga horária, público-alvo, potencialidades e restrições institucionais (Assis et al., 2019), é fundamental para melhorar a qualidade do curso e, conseqüentemente, favorecer a permanência dos estudantes do curso em apreço.

Essa sugestão também encontra reflexo nas recomendações feitas pelos participantes do estudo, eles também entendem a necessidade de o plano de aprendizagem favorecer as demandas do público-alvo da formação. Por isso, a equipe pedagógica ressalta a importância de promover alterações no plano existente, sugerindo, por exemplo, reduções no quantitativo de atividades e construção de tarefas mais práticas, interativas e dinâmicas.

Igualmente relevante para a organização é a necessidade de estabelecer e clarificar, desde o momento do próprio desenho do curso, os sistemas de comunicação privilegiados, definido as formas e os momentos de interação entre os docentes e os discentes, de modo síncrono ou assíncrono, possibilitando a dialogicidade do processo de ensino aprendizagem e criando condições para uma maior interatividade (Secretaria de Educação à Distância, 2007).

Da mesma forma, os participantes do estudo entendem a relevância de maximizar as interações em sua formação por meio da realização de aulas síncronas com mais frequência e com a participação de convidados e de todos os membros da equipe. Tudo isso, para sanar a demanda dos cursistas de falar, de conviver e de ter uma rotina de aprendizagem no curso EEI.

Ainda sobre os sistema de comunicação, o referencial de qualidade da UFBA (Assis et al., 2019) apresenta também a importância da equipe pedagógica e dos estudantes conhecerem e aprenderem a utilizar os recursos do ambiente de ensino aprendizagem (AVA), assim como dos planos de aprendizagem informarem o período de ambientação dos recursos tecnológicos a serem utilizados pelos discentes. Todas as ações mencionadas são relevantes para uma maior familiaridade com os recursos do AVA.

Similarmente, os inquiridos da pesquisa sugerem estratégias que podem ser empregadas para auxiliar os alunos que têm dificuldades no domínio digital, propondo a inclusão de um espaço-tempo especificamente destinado à familiarização dos cursistas com a

plataforma e com as ferramentas digitais que virão a mobilizar ao longo do curso, como uma disciplina obrigatória de ambientação aos recursos do AVA e abertura dos polos presenciais do CEDERJ em um sábado para sanar as dúvidas tecnológicas.

Interessa ainda destacar a importância e influência dos materiais didáticos na percepção da qualidade dos cursos ofertados na modalidade EaD. Neste aspecto, o referencial que temos vindo a tomar como base fundamental para esta análise destaca a importância desses recursos serem coerentes quer com os objetivos didáticos, quer com a concepção pedagógica do curso. Além destas exigências, o referencial sinaliza também a necessidade de se atender aos seguintes aspectos de qualidade: a organização lógica dos conteúdos, o potencial de interatividade, a adequação da linguagem face ao perfil dos estudantes, a harmonia estética e a diversidade de mídias (Assis et al., 2019).

Particularmente no contexto do curso em apreço, os participantes do estudo propõem melhorias nos materiais didáticos basicamente para fortalecer a interação aluno-conteúdos, sugerindo, além da diversificação desses recursos, a inclusão de materiais mais interativos, personalizados e atrativos para os cursistas, como por exemplo, a inclusão de vídeos com legenda e audiodescrição, transformação de textos em questões práticas/interativas, inclusão de entrevistas, ...

Em relação à organização do curso, logística e suporte, importa salientar, de novo, a importância dos sistemas de comunicação. Neste aspecto, a literatura ressalta a necessidade dos cursos em EaD estarem ancorados em um sistema de comunicação devidamente planejado e implementado, que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo.

Os participantes do estudo também consideram importante ter maior agilidade nas respostas, particularmente, no retorno a questões colocadas à equipe de apoio, uma vez que a demora em responder a essas dúvidas, afetam diretamente no andamento do curso.

Ainda sobre a dimensão em destaque, nela é demonstrada, do mesmo modo, a importância dos cursos EaD desenvolverem mecanismos de comunicação que articulem os estudantes, os docentes, os tutores, os coordenadores do curso e a equipe responsável pelo gerenciamento acadêmico e administrativo.

Identicamente, a equipe do curso EEI sugere que mecanismos de comunicação interna sejam criados para reforçar o alinhamento estratégico entre todos os elementos que fazem

parte da equipe pedagógica, rentabilizando, para esse fim, as tecnologias disponíveis, institucionais (plataforma) ou não, como por exemplo o Whatsapp.

Ademais, os sistemas de comunicação também devem ser utilizados para desenvolver o sentimento de pertencimento dos estudantes, fazendo com que eles se sintam integrados ao ambiente acadêmico e atuem como atores e protagonistas do seu próprio processo e resultados de aprendizagem. Isso ocorre somente, como destaca a literatura, “se houver uma comunicação dialógica para entender os contextos, as experiências e os saberes dos estudantes” (Assis et al., 2019, p.6).

Essa demanda por uma comunicação efetiva e significativa com os alunos também é ressaltada pelos inquiridos da pesquisa. Especificamente, eles sugerem reforçar o contato imediato com os cursistas, especialmente com os evadidos do curso, logo no início, para ampliar o conhecimento sobre as suas necessidades e expectativas.

Os participantes do estudo sugeriram ainda aumentar o número de tutores afim de assegurar a qualidade do acompanhamento dos cursistas. Essa recomendação não apresentou embasamento teórico para fundamentá-la à luz de resultados apurados em estudos que se debruçam sobre o tema em questão.

A respeito da capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio, nomeadamente do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é fundamental que todos os intervenientes no processo de ensino tirem partido, da melhor forma possível, de todas as suas potencialidades pedagógicas. Assis et al. (2019) expõem que os AVA, que também são sistemas comunicacionais, necessitam ser organizados de forma que os textos, as imagens, as músicas, os filmes e os hipertextos, ou seja, os artefatos midiáticos tenham significado e sentido para os estudantes e tutores, facilitando a navegação e as possibilidades de interpretação.

Uma sugestão semelhante é indicada pela equipe do curso, eles recomendam reforçar o conhecimento das potencialidades do AVA para uma melhor rentabilização das ferramentas digitais no processo de tutoria.

Resumidamente, os aspectos relativos à qualidade de cursos EaD que podem ser modificados para diminuir a evasão e favorecer a permanência dos alunos no curso são:

1º lugar (34% UR) - Interação Aluno-Conteúdos;

2º lugar (21% UR) - Adaptação à plataforma;

- 3º lugar (17% UR) - Revisão do plano de atividades;
- 4º lugar (12% UR) - Dinamização das sessões síncronas;
- 5º lugar (8% UR) - Exploração das potencialidades do AVA;
- 6º lugar (2%UR) - Comunicação efetiva com os evadidos;
- 7º lugar (2%UR) - Agilidade no suporte fornecido;
- 8º lugar (2%UR) - Diminuição do rácio tutor e alunos;
- 9º lugar (2%UR) - Alinhamento estratégico.

4.5. Análise integrada e síntese dos resultados

O desenvolvimento desta pesquisa partiu de um problema concreto e real e desenvolveu-se estrategicamente para identificar não apenas os fatores internos que poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no curso de Educação Especial e Inclusiva, mas também estratégias que poderão ajudar a minorar este fenômeno, tendo em vista aumentar as taxas de conclusão dos destinatários deste curso.

Ao analisar, de forma integrada, os resultados desta investigação, observa-se que os principais elementos explicativos da evasão na EaD, apontados pela equipe do curso, aludem, em primeiro lugar, a motivações associadas aos cursistas e em segundo lugar, a motivações relacionadas à instituição. Em contrapartida, os fatores críticos de sucesso do curso mais evidenciados, por esse mesmo grupo, corresponderam, respectivamente, a questões relativas à instituição e à própria equipe e em segundo lugar, aos cursistas.

Essa diferença mostra uma certa discrepância entre o que os participantes do estudo consideram como razão para a evasão na EaD e o que observam como dificuldades no curso EEI. Para eles, a falta de disciplina, autonomia, organização e autogestão, assim como problemas relacionados às questões familiares, financeiras e/ou questões de saúde dos estudantes são as principais motivações para a evasão. Enquanto, a não satisfação com os progressos dos cursistas, bem como a falta de reconhecimento social e recompensa financeira são os elementos mais críticos para o sucesso do curso. Ressaltando, dessa forma, que algumas limitações da formação em análise não estão diretamente associadas aos elementos explicativos da evasão, também discutidos na literatura especializada.

Mesmo se compararmos os aspectos institucionais ou os relacionados aos cursistas não há uma relação lógica entre eles. As questões institucionais, de acordo com a análise

realizada, referem-se à gratuidade dos cursos, ao perfil dos destinatários e ao processo de seleção dos cursistas. Já, as vinculadas aos fatores críticos de sucesso do curso, reportam à motivação profissional da equipe pedagógica, que também se situa no plano de intervenção institucional, mas não foram apresentadas sugestões que possam ser postas em prática para reforçar este aspecto. As motivações intrínsecas aos cursistas, por sua vez, condizem com as suas disposições e competências e as particularidades socioprofissionais, notando-se que a principal dificuldade dos cursistas que frequentam a formação em EEI aponta para limitações de competências e requisitos tecnológicos.

Há também divergências entre as premissas teórico-conceituais que suportam o *design* educacional do curso e os seus fatores críticos de sucesso. É mencionado que a formação valoriza a articulação teoria-prática em suas atividades, contraditoriamente, este princípio também emerge como a terceira maior limitação do curso em apreço, com relatos que questionaram o valor prático das propostas didáticas.

À vista disso, destaca-se que para alguns temas em estudo na pesquisa foi fundamental identificar o perfil que mais dissertou a respeito de determinado assunto para entender essas desconformidades. A título de exemplo, majoritariamente, as coordenadoras pedagógicas (14%) comentaram que o curso valoriza a articulação entre a teoria e a prática. Já, exclusivamente, os mediadores pedagógicos (15%) relataram limitações relacionadas ao valor prático da formação.

Mais um exemplo de que o fator perfil é relevante para essa pesquisa foi observado na interpretação dos dados respeitantes à Dimensão III - Fatores críticos para o sucesso do curso. Nessa análise, notou-se que a maior parte das referências a esse assunto (92%) foram relatadas pelos mediadores pedagógicos. Ressaltando, assim, que possivelmente os mediadores estão em melhor posição para identificar melhorias a realizar na formação do que os demais perfis.

Analisando de forma mais detida os resultados apurados, verifica-se ainda que a equipe pedagógica mostrou dificuldades em avaliar as suas limitações como mediadores pedagógicos ou coordenadores pedagógicos ou coordenadores de tutoria. A maioria dos comentários apontam que o problema da evasão no curso EEI é decorrente de problemas exteriores, relacionados sobretudo com os cursistas.

Apesar das discrepâncias observadas, acredita-se que os resultados obtidos nesta pesquisa, além de responderem às questões de investigação que a motivaram, deixam

importantes pistas de reflexão para o aprimoramento e amadurecimento da prática educativa, tanto numa perspectiva de desenvolvimento profissional da equipe pedagógica, quanto a nível organizacional.

4.6. Limitações do estudo

Apesar dos cuidados colocados na concretização deste trabalho, a pesquisa realizada, pela sua própria natureza e por razões de outra ordem, não está isenta de limitações. Em primeiro lugar, é válido mencionar as limitações da literatura aplicada nesta investigação. Grande parte das obras relativas à evasão na educação a distância referem-se às causas exógenas do abandono na EaD, assim como circunscrevem os seus estudos às instituições de ensino superior, particularmente às graduações. Diante disso, ocorreram dificuldades para desenvolver um embasamento teórico em assuntos condizentes somente à temática dos cursos de formação de professores e às motivações endógenas, como em análises referentes à valorização da experiência em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, apesar do foco qualitativo, pode-se considerar a amostra utilizada na investigação como reduzida, visto que somente onze membros da equipe pedagógica do curso de EEI participaram da pesquisa. Ainda em relação a esse ponto de vista, a organização das entrevistas pautou-se pelas orientações disponíveis na literatura, mas por questões de tempo foi necessário criar grupos menores e desenvolver, dessa forma, a metodologia do *focus group* com os mediadores por essa categoria corresponder ao maior quantitativo da equipe pedagógica do curso.

Ressalta-se, ainda, que as conclusões deste estudo referem-se a um caso específico, motivo pelo qual sugere-se cautela quanto a generalizações de qualquer ordem, sendo recomendável a (re)aplicação deste modelo de investigação a casos semelhantes para ampliar as pesquisas sobre a evasão nos cursos de aperfeiçoamento de professores ofertados a distância.

É válido destacar também que a pesquisadora é inexperiente na matéria de produções científicas. À vista disso, houve a necessidade de dispor mais tempo do que o previsto para se apropriar das técnicas de coleta e de análise de dados com o rigor exigido para a realização deste trabalho. Pelas razões expostas, não foi possível, em tempo útil, proceder à coleta de dados com mais participantes, tal como não foi possível a inclusão de mais referências na revisão de literatura.

4.7. Aplicações e Implicações

Ao observar os resultados desta investigação, compreende-se que essas informações podem ser aplicadas em trabalhos acadêmicos na área da evasão na educação a distância, especialmente nos que pretendem estudar o fenômeno sob a ótica das causas internas do abandono da EaD nos cursos livres e nos de aperfeiçoamento de professores. Além disso, esses resultados podem beneficiar tanto as instituições de ensino, de forma geral e, em particular, a organização educacional em análise, ao auxiliar na identificação de estratégias passíveis de operacionalizar para minorar os índices de evasão.

No âmbito acadêmico, em função da literatura apresentar escassos estudos relativos à evasão sob a perspectiva das causas endógenas, esta pesquisa se mostra importante para o desenvolvimento de trabalhos científicos nesta temática. Ao disponibilizar uma análise sólida da literatura sobre o tema e fundamentar esse embasamento teórico de forma articulada com a opinião dos desenvolvedores de um curso, de sua equipe pedagógica, acredita-se que esta investigação poderá instigar o desenvolvimento de mais estudos nesta área.

Mais um contributo que os resultados da investigação poderão propiciar para o contexto acadêmico corresponde, do nosso ponto de vista, à identificação de um conjunto de indicadores de qualidade mais coerentes com as demandas dos cursos livres. Visto que os referenciais de qualidade, para a educação superior a distância, orientam, majoritariamente, a organização dos cursos de graduação, ao realizar uma análise sistemática dos referenciais existentes, tendo em consideração as especificidades dos cursos em apreço, estima-se que esta pesquisa possa também ser uma base para trabalhos que pretendam estudar a qualidade em conformidade com as particularidades dos cursos livres ou de aperfeiçoamento de professores.

No âmbito institucional, o fenômeno da evasão pode ocasionar prejuízos financeiros e perda de prestígio para as instituições. Nesse sentido, um estudo relacionado à evasão, sobretudo, uma pesquisa destinada a investigar as motivações internas da não permanência dos estudantes em um curso a distância, poderá ajudar as organizações de ensino a minimizar ou evitar esses danos.

Ademais, esta pesquisa ao produzir uma análise mais detalhada das razões endógenas pelas quais uma instituição pode estar apresentando um percentual alto de evadidos e ao apresentar estratégias para redução desses índices, poderá incentivar outras instituições a conhecer as motivações que levam os estudantes a não permanecerem em suas formações e,

tal como a presente investigação, poderá estimular que essas organizações apliquem essas sugestões em seus cursos.

Quanto ao curso de aperfeiçoamento de professores em educação especial e inclusiva em destaque na pesquisa, ele poderá ser o mais beneficiado pelos resultados desta investigação, já que o foco do estudo consistiu em entender, pelo ponto de vista da literatura revisada e da equipe pedagógica desta formação: os elementos explicativos da evasão na EaD, o *design* educacional do curso, os seus fatores críticos de sucesso e as sugestões relacionadas aos pontos a serem modificados nesta formação. Tudo isso com o objetivo de diminuir a evasão e favorecer a permanência dos seus alunos.

Enfim, pretende-se realizar uma reunião com toda a equipe do curso para fins de discussão dos resultados da pesquisa, bem como de possíveis implementações das sugestões expostas aqui na formação. Além disso, almeja-se publicar os resultados da pesquisa em alguma revista científica da área em estudo.

Notas finais

Finaliza-se esta pesquisa com a percepção de que, apesar das limitações do estudo, os objetivos principais da investigação foram atingidos com êxito. A literatura revisada, assim como as contribuições dos participantes selecionados para este trabalho acadêmico possibilitaram o desenvolvimento de uma análise significativa em torno da seguinte questão-problema: que fatores internos à instituição poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no curso de Educação Especial e Inclusiva e que estratégias poderão ajudar a minorar este fenômeno, tendo em vista aumentar as taxas de conclusão dos destinatários deste curso?

Em busca de respostas objetivas a essa questão, encontram-se nos resultados evidências de que a motivação profissional da equipe pedagógica, as competências e os requisitos tecnológicos dos cursistas, bem como as dificuldades acerca do valor prático das propostas didáticas e a falta de experiência em sala de aula dos cursistas consistem nos fatores mais ressaltados na pesquisa que poderão estar a interferir na permanência dos estudantes no curso EEI.

A questão-problema supracitada também questiona as estratégias que poderão auxiliar a reduzir a evasão na formação em apreço. A respeito dessa indagação, os resultados demonstram que aumentar a interação aluno-conteúdos, promover ações para a adaptação dos cursistas a plataforma, realizar revisão no plano de atividades e dinamizar as sessões

síncronas correspondem às principais modificações sugeridas pela equipe pedagógica para minorar o abandono no curso EEI.

As conclusões obtidas nos conduzem a recomendar algumas investigações futuras. Primeiramente, uma complementação da presente pesquisa, com a inserção da perspectiva dos cursistas quanto às razões internas à instituição que poderão motivar a permanência deles no curso. Isso proporcionaria uma amostra maior de participantes, conseqüentemente, um maior esclarecimento sobre os índices de evasão observados na formação em EEI.

A replicação da investigação, em outras instituições brasileiras ou não, possibilitaria equiparar o contexto da evasão nos cursos livres a distância em outros espaços de ensino nacionais ou internacionais, permitindo um estudo mais aprofundado da questão em análise.

Finalmente, a realização de um estudo longitudinal, com uma duração maior e com mais instituições e pesquisadores envolvidos na pesquisa, poderia produzir um modelo de referencial de qualidade da educação a distância direcionado especificamente para os cursos livres, isto é, um documento orientador para a prática qualitativa da EaD nessas formações.

Referências

- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In: J. Amado (Coords.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 207-232). Instituto Politécnico de Bragança.
- ANDIFES, A., ABRUEM, A., & SESu/MEC, Ses. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 1(2).
<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/739>
- Assis, S. dos A., Ribeiro, L. A., Quintana, G. H., Lemos, I., Oliveira, de G. R.J.; Souza, de G. L., Rangel, M., Pacheco, S.N., Andrade, de C. S., & Lôbo, T.V. (2019). *Referenciais de Qualidade para Cursos EAD na UFBA*.
https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/referenciais_qualidade_final.pdf
- Associação Brasileira de Educação a Distância (2021). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020*.
https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1986/2021/03/censoeadbr_-_2019/2020
- Bağrıacık Yılmaz, A., Karataş, S. (2022). Por que os alunos do ensino aberto e à distância desistem? Pontos de vista de várias partes interessadas. *Internacional Journal Educational Technology in Higher Education* 2022 19 (1), 1-22.
<https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-x>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª ed.). Gradiva.
- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. L. (2014) Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 22 (83), 465-504.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200009>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, L. S. A., Conte, E., & Habowski, A. C. (2020). Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(1), 132–154.
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3921>
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Costa, A. F. (1989). A Pesquisa de terreno em sociologia. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 129-148). Afrontamento.

- Costa, M. A. B. ., Guedes, P. da S. ., & Guerra, R. S. . (2021). Desafios da Educação a Distância On-Line. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, 7(9), 766–776. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2279>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Decreto nº 6096/2007, de 24 de abril. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6096.htm
- Decreto nº 7234/2010, de 19 de julho. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Decreto nº 9057/2017, de 25 de maio. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9494, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503
- Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES (2017). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância – SINAES*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf
- Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED (2017). *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior*. https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf
- Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED (2020). *Comunicação dos Resultados do Censo da Educação Superior*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Dore, R., & Lüscher, AZ (2011). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de pesquisa*, 41, 770-789.
- Ensslin, S.R., Amaral, B.G, Valmorbida, S.M.L., & Dutra, A. (2018). Gestão Pública: Construção de um Modelo Construtivista para Apoiar a Escola Virtual de Administração Pública de Santa Catarina no Combate à Evasão da Capacitação a Distância. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 17(4), 90–110. <https://doi.org/10.5585/IJSM.V17I4.2656>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Sage.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.64-89). Vozes.

- Goldenberg, M. (2011). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Record.
- Groenlândia, SJ, & Moore, C. (2022). Grande amostra qualitativa e análise temática para redefinir a estratégia de evasão e retenção de alunos na educação online aberta. *British Journal of Educational Technology*, 53 (3), 647-667.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan
- Iwata, T. Neto, Alves, B.V.V. (2019). Relatório final de pesquisa: *Reflexões sobre referenciais de qualidade para educação superior a distância: contemplar seus indicadores garante a qualidade?* (pp. 253–263).
<https://doi.org/10.22533/at.ed.57919150425>
- Jacomel, L.J., Neto, Freitas, G. G. V., Rocha, T. (2021). Indicadores de qualidade no ensino superior, na modalidade a distância: uma revisão bibliográfica atualizada. *Humanidade e Inovação*, 8 (44), 276-292.
- Kingeski, A. A. I. (2005, novembro 07-09). *Diagnóstico organizacional: um estudo dos problemas organizacionais a partir das relações interpessoais*. XII Simpósio de Engenharia de Produção - SIMPEP. Bauru – São Paulo.
- Kowalski, A., Mattar, J., Barbosa, L. C., & Branco, L. S. A. (2020). Evasão no Ensino Superior a Distância: Revisão da Literatura em Língua Portuguesa. *EaD em Foco*, 10 (2). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.983>
- Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 103/2002, de 18 de março. *Criação da Fundação CECIERJ*.
<https://www.cecierj.edu.br/sobre/lei-da-criacao-fundacao-cecierj/>
- Li, K.C., & Wong, B.T.M. (2019). Fatores relacionados à persistência do aluno em universidades abertas: Mudanças ao longo dos anos. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (4), 132–151.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4103>
- Lima, P. B. C. D, & Alonso, M. K. (2019). Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. *ECCOS – Revista Científica*. 0(51), 15250.
<https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15250>
- Lima, R. S. W., & Gomes, V. A. M (2021). Formação de professores por meio da educação a distância. *Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação*. 5(7), 16–26.
<https://doi.org/10.30612/eadtde.v5i7.6070>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica* (5ª. ed.). Atlas.
- Mattar, João (2014). *Design Educacional: educação a distância na prática* (1ª ed.). Artesanato Educacional.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2).
<https://doi.org/10.34620/EDUSER.V2I2.24>
- Moore, M. (2002). Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 1. <https://doi.org/10.17143/RBAAD.V1I0.111>
- Nunes, R.C. (2021). Uma visão geral da evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos causada pela pandemia de COVID-19. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10 (3), e1410313022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022>
- Oliveira de A., F., L., Cristina de S. P., L., Ronei X. M., & Aparecida O. V., E. (2020). Preditores de permanência e evasão em cursos superiores a distância: revisão de literatura. *Devir Educação*, 225-246. <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.231>
- Oliveira, E. de S., Freitas, TC, Sousa, MR de, Mesquita Mendes, NC da SG, Almeida, T. dos R., Dias, LC, Ferreira, ALM, & Ferreira, APM (2020). A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19 / Educação a distância (ED) e os novos caminhos da educação após uma pandemia ocasionada pela Covid-19. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 6 (7), 52860–52867. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-799>
- Pedrosa, R.A., & Nunes, D. (2019). O desafio da evasão em cursos superiores na modalidade EAD. *Revista Paidéi@. Unimes Virtual* 11(20).
<https://doi.org/110.29327/3860.11.20-5>
- Qayyum, A., & Zawacki-Richter, O. (2018). *Educação aberta e a distância na Austrália, Europa e Américas – Perspectivas nacionais na era digital*. Springer Singapore Pte. Limitado. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0298-5_1
- Rodrigues, C. M. C.; Faller, L. P. (2011) Qualidade em educação a distância. In: Qualidade da educação superior, *Série qualidade na educação superior*. EdIPUCRS.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, DR, & Archer, W. (1999). Avaliando a presença social em conferência por computador baseada em texto assíncrona. *The Journal of Distance Education/Revue de l'education Distance* , 14 (2), 50-71.
- Schutt, R. K. (1999). *Investigating the Social World: The process and Practice of Research*. (2ª Ed). Pine Forge Press.
- Secretaria de Educação a Distância - SEED (2007). *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância do Ministério da Educação – Versão Preliminar*.
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>
- Silva, T. S., Reis, M. C. T., & Lima, A. A. T. de F. de C. (2014). Os Referenciais de Qualidade na Educação Superior a Distância nas Universidades Federais mineiras à luz da legitimidade institucional. *Revista Paidéi@*. 06 (10).
<https://doi.org/10.29327/3860>

Silvestre, J. M., J. M., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião de entrevista. *Revista Comunicação & Informação*. 17 (2), pp. 119-138.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Unesco (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192

Vidal, E. M., & Maia, J. E. B. (2010). *Introdução à educação a distância*. RDS.

Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3 Ed.). Bookman.

APÊNDICES

Apêndice I - Revisão sistemática de literatura

Essa revisão sistemática foi desenvolvida de acordo com os princípios da PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010) e das diretrizes metodológicas padronizadas propostas para a elaboração de revisões sistemáticas de qualidade (Alexandre, 2020).

A pesquisa ocorreu nas bases de dados de Serviço EDS-EBSCO Discovery do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e no Google Acadêmico durante o período de janeiro de 2022 a março de 2022. O levantamento bibliográfico foi desenvolvido com o objetivo geral de caracterizar as produções científicas que têm sido realizadas no âmbito da evasão nas formações continuadas de professores, na modalidade a distância. Além disso, são propostos os seguintes objetivos específicos:

Descrever as problemáticas/temas tratados, os motivos subjacentes à seleção dos temas e as finalidades que orientam as produções científicas sobre a temática em análise.

Identificar, nas produções científicas previamente localizadas, em que medida e com que profundidade se abordam questões referentes às causas endógenas da evasão e aos referenciais de qualidade da educação superior, particularmente na perspectiva da equipe pedagógica das instituições.

Caracterizar as abordagens metodológicas privilegiadas para o desenvolvimento dos estudos, considerando, nomeadamente, as questões de investigação, os objetivos específicos, o paradigma de investigação, os métodos e os instrumentos para a recolha de dados.

Sintetizar a evidência reportada na literatura científica sob a forma de lições da investigação para minorar a evasão nas formações continuadas, considerando os resultados apurados e as sugestões para novos desenvolvimentos.

Pesquisa de Banco de Dados

A busca limitou-se a pesquisar artigos que atendessem às equações de pesquisa, aos critérios de inclusão e exclusão, à validade metodológica, aos resultados e aos tratamentos de dados demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Etapas seguidas no processo de Revisão Sistemática da Literatura

Equações de Pesquisa	Evasão, Cursos de Aperfeiçoamento, Educação a Distância, Educação Superior, Referencial de Qualidade e Causas Endógenas.
----------------------	--

Critérios de Inclusão	Artigos científicos publicados entre os anos de 2014 a 2022 nas bases de dados de Serviço EDS-EBSCO Discovery do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e no site do Google Acadêmico. Publicações de revistas indexadas com qualis A1, A2, B1 e B2, com foco na evasão, em língua portuguesa, e com revisão em pares.
Critérios de Exclusão	Artigos publicados em outras fontes diferentes das mencionadas anteriormente. Revistas indexadas com qualis inferiores ao B2. Artigos com foco diferente da evasão no ensino superior.
Critérios de validade metodológica	Replicação do processo de seleção das revistas; verificação dos critérios de inclusão e exclusão
Resultados	Descrição da pesquisa. Registro de todos os passos.
Tratamento de dados	Filtrar, analisar e descrever criticamente os resultados com a ajuda das folhas de cálculo do Google.

Fonte: Dados da pesquisa – modelo adaptado de Ramos, Faria e Faria (2014).

Seguindo os critérios supracitados, iniciou-se o processo de levantamento bibliográfico em 20 de janeiro de 2022 no Serviço EDS-EBSCO Discovery do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A pesquisa foi realizada em revistas indexadas com qualis A1, A2, B1 e B2 na área de formação continuada de professores. Resultando em um total de 66 publicações.

Nessa plataforma, as equações de pesquisa aplicadas foram: “causas endógenas da evasão e cursos de aperfeiçoamento e educação a distância e referencial de qualidade” (1), “causas endógenas da evasão e cursos de aperfeiçoamento e educação a distância” (1) e “evasão e cursos de aperfeiçoamento e educação a distância e referencial de qualidade” (66).

No Google Acadêmico, a busca de dados ocorreu no dia 23 de janeiro de 2022 com o intuito de acrescentar artigos pertinentes à temática de investigação. Essa busca apresentou os seguintes resultados estas equações de pesquisa: “ causas endógenas da evasão e cursos de aperfeiçoamento e educação a distância e referencial de qualidade” (3), “causas endógenas da evasão e cursos de aperfeiçoamento e educação a distância” (4) “evasão e cursos de aperfeiçoamento e educação a distância e referencial de qualidade” (54).

Categorização das Publicações

Ao unir os dois bancos de dados supracitados, chegou-se ao resultado de 129 publicações como documentos potenciais. O alto número de trabalhos fez com fosse necessário refinar estas amostras, aplicando filtragens coerentes com os critérios de seleção descritos anteriormente.

Na ferramenta de busca do Serviço EDS-EBSCO Discovery do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, os 68 arquivos encontrados foram filtrados de acordo com a leitura dos títulos e dos resumos dessas publicações, excluindo-se aqueles que não condizem com a temática do estudo, restaram 30 arquivos para a pesquisa.

Uma segunda filtragem foi realizada para verificar, no “corpo” dos textos, as referências relacionadas à evasão, formação continuada, educação a distância e referencial de qualidade. Nessa seleção, retiraram-se 27 obras que são incoerentes com os temas em investigação, resultando, assim, em 3 artigos válidos para a pesquisa.

Na pesquisa promovida no Google Acadêmico, as 61 publicações, apresentadas como resultado, foram filtradas em duas etapas. Na primeira etapa, os trabalhos acadêmicos retirados correspondem aos não relacionados às publicações de revistas científicas, tais como: as obras encontradas em anais de congressos, seminários, dissertações, e-books, citações e trabalhos de conclusão de curso. Após essa análise, 38 artigos foram descartados.

A terceira e última etapa consistiu em excluir artigos não concernentes com o estudo. A partir da leitura dos resumos e dos títulos foram encontrados 53 textos não coerentes com a

investigação. Restando, assim, 8 artigos científicos para serem organizados e tabulados na fase da análise.

Análise Geral dos Resultados.

As onze publicações que resultaram dos bancos de dados analisados relacionam-se a artigos científicos que passaram por um rigoroso processo de revisão por pares. Todos os estudos são brasileiros e os textos estão distribuídos por revistas da seguinte forma: EAD em Foco (n=1), Humanidades e Inovações (n=1), Devir Educação (n=1), Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) (n=1), Educação e Pesquisa (n=1), Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação (n=1), Revista Iberoamericana de Estratégia (n=1), Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (n=1), Paidei@ (n=1), ID Online (n=1) e Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação (n=1).

A respeito das metodologias aplicadas nas pesquisas, isto é, a abordagem paradigmática, a tipologia da investigação, os instrumentos de coleta de dados e os participantes, os resultados encontrados foram abordagem qualitativa (n=9), quantitativa (n=1) e qualitativa e quantitativa (n=1). Quanto à tipologia de investigação há pesquisa bibliográfica (n=9), estudo de caso (n=1) e pesquisa exploratória (n=1).

Os instrumentos aplicados nos artigos em investigação são os seguintes: levantamento bibliográfico (n=9), entrevista (n=1), levantamento bibliográfico, documental, webgráfico e questionário (n=1) Sobre os participantes dos estudos, eles podem ser classificados em: alunos evadidos (n=1), gestores públicos (n=1), fontes bibliográficas (n=9).

Nas produções científicas analisadas, a maioria dos artigos trata sobre as causas da evasão nas instituições de ensino superior a distância (n=7). Os demais relacionam-se a: formação de professores em EaD (n=2), indicadores de qualidade do ensino superior no Brasil (n=1), desafios da educação a distância online (n=1).

Ao analisar os resultados adquiridos, observa-se que nas publicações que abordam as razões da evasão nas instituições de ensino superior a distância (n=7), apenas uma delas investiga, exclusivamente, as motivações para o abandono dos cursos pela perspectiva endógena à instituição. As restantes (n=6) exploram o tema em questão tanto na abordagem endógena quanto na exógena.

A maior parte dos artigos (n=6) tem como participantes dos estudos, os alunos e como local de pesquisa, as graduações a distância (n=5). Sobejando, assim, somente uma obra

(n=1) que utilizou a equipe gestora de uma organização como os participantes da investigação e dois trabalhos (n=2) em que os locais de investigação são os cursos de capacitação profissional.

Pode-se concluir, a partir dos dados adquiridos nesta revisão sistemática, que o grande quantitativo de produções científicas, inicialmente filtradas nas bases de dados consultadas (n=129), reflete o quanto os cientistas se interessaram em investigar a temática da evasão. Demonstrando, dessa forma, a relevância e a importância do tema para estudo.

No entanto, os escassos resultados encontrados para as equações de pesquisa inter-relacionadas (n=11): evasão, cursos de aperfeiçoamento, educação a distância, educação superior, referencial de qualidade e causas endógenas, mostram que é relevante produzir um estudo que explicita as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão de um curso de aperfeiçoamento de professores, bem como as possíveis soluções para minorar este fenômeno, considerando as opiniões e percepções de sua equipe pedagógica.

Apêndice II - Guião de Entrevista

Destinatários:

Profissionais envolvidos na concepção, desenvolvimento e avaliação do curso a distância de Educação Especial e Inclusiva (Curso EEI) da Fundação CECIERJ, designadamente as professoras conteudistas, a coordenadora e os mediadores (equipe pedagógica).

Objetivo geral da entrevista:

- Recolher dados que possibilitem inferir sobre as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão no Curso EEI, bem como as possíveis soluções para minorar este fenómeno.

Objetivos específicos da entrevista:

- Obter dados a respeito das causas da evasão nos cursos EaD em geral e, em particular, nos cursos de aperfeiçoamento de professores, segundo a perspectiva da equipe pedagógica do curso em análise.
- Obter dados relacionados aos fundamentos e premissas que sustentam e influenciam o design educacional do curso, assim como a ação da equipe pedagógica para garantir a sua qualidade.
- Obter dados referentes as impressões e opiniões das professoras conteudistas, da coordenadora e dos mediadores sobre os fatores críticos para o sucesso do curso.
- Obter dados relacionados as sugestões da equipe pedagógica sobre pontos a serem modificados no intuito de diminuir a evasão no curso, à luz das exigências de qualidade requeridas para os cursos oferecidos na modalidade EaD.

Blocos temáticos, objetivos, questões e perguntas de recurso

BLOCO	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
Bloco 1	Criar um ambiente propício à entrevista e reforçar a importância da participação do entrevistado para a concretização do estudo (agradecer a disponibilidade; informar sobre a gravação da entrevista; explicitar o		

<p>Legitimação da entrevista</p>	<p>problema, os objetivos e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados, explicar o procedimento).</p>		
<p>Bloco 2</p> <p>Elementos Explicativos da Evasão na EaD</p>	<p>Obter dados a respeito das causas da evasão nos cursos EaD em geral e, em particular, nos cursos de aperfeiçoamento de professores, segundo a perspectiva da equipe pedagógica do curso em análise.</p>	<p>O que, na sua opinião, nos revelam os altos índices de evasão que se registram no contexto da EaD, em geral?</p> <p>As recentes pesquisas do INEP (2020) demonstram que somente 20% dos alunos das graduações se formaram nos cursos em EaD, enquanto nas turmas presenciais, aproximadamente, 50% dos alunos concluíram os seus estudos.</p> <p>Nos cursos de aperfeiçoamento a distância, conforme o censo da ABED (2021), o percentual de evasão de estudantes foi entre 26% e 50% dos matriculados nos cursos a distância no ano de 2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o impacto da evasão nos cursos EaD em geral? E nos cursos de aperfeiçoamento de professores? - Quais as principais demandas pessoais e profissionais dos alunos que procuram por estas formações? - Quais as habilidades tecnológicas e as competências pessoais que os estudantes devem apresentar para realizar o curso com sucesso? - Quais os fatores que mais atraem os alunos para esta modalidade de formação? - Quais os fatores que mais afastam os estudantes deste tipo de formação? - Quais mudanças foram promovidas nos cursos EaD a partir das novas perspectivas educacionais motivadas pela pandemia da COVID-19? - Sentiu algum impacto com a pandemia ou, basicamente, mantém as mesmas práticas no campo profissional?
<p>Bloco 3</p> <p>Fundamentos e Premissas da Ação da Equipe Pedagógica do Curso</p>	<p>Obter dados relacionados aos fundamentos e premissas que sustentam e influenciam o <i>design</i> educacional do curso, assim como a ação da equipe pedagógica para</p>	<p>Pensando agora no curso de Educação Especial e Inclusiva, e antes mesmo de nos debruçarmos sobre os níveis de evasão que conhecemos, poderia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que vê o ensino baseado em recursos tecnológicos? Muito diferente do ensino dito tradicional, em sala de aula, ou não? Que diferenças encontra? - O que pensa sobre o potencial das tecnologias digitais no EaD? - Sentiu necessidade de fazer alguma formação específica para atuar no EaD? Quando fez a sua última formação? (porquê, sobre o quê e quem promoveu – a instituição ou

	garantir a sua qualidade.	me falar um pouco sobre o modelo organizacional do curso.	<p>outra)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O plano do curso é suficientemente esclarecedor para orientar a ação da equipe pedagógica? Como é que ele tem ajudado a orientar a ação do profissional em causa? - Como é que o conteúdo é apresentado aos estudantes? (Promove interações ou é mais estático? Se sim, de que tipo são essas interações?) - Quais demandas motivam a atualização dos conteúdos do curso? - Que tarefas/atividades são consideradas como aquelas que promovem um maior protagonismo do estudante? (pedir exemplos) - Que interações são promovidas entre estudantes? - Que meios e tecnologias são usadas para monitorar o progresso dos estudantes? - Como é feita a adaptação dos alunos ao ambiente virtual de aprendizagem e às metodologias de trabalho que lhes são propostas? - Que estratégias são empregues para conhecer o perfil e as necessidades do público-alvo do curso? - Que estratégias são usadas para manter o aluno motivado e focado na aprendizagem ao longo do curso? - Que apoios são oferecidos aos estudantes para reforçar a sua autonomia na aprendizagem? - Que estratégias são usadas para auxiliar os alunos que revelam dificuldades no domínio digital? - Como são avaliados os trabalhos dos alunos? - Quais foram os critérios de seleção dos materiais didáticos do curso? - Como são disponibilizados os materiais didáticos no ambiente virtual de aprendizagem?
Bloco 4	Obter dados referentes as impressões e opiniões das	Considerando a sua experiência de	- Quais as principais dificuldades relativas à sua mediação pedagógica

<p>Fatores Críticos para o Sucesso do Curso</p>	<p>professoras conteudistas, da coordenadora e dos mediadores sobre os fatores críticos para o sucesso do curso</p>	<p>participação no curso Educação Especial e Inclusiva, que dificuldades observa e destacaria como aspectos que podem interferir na conclusão dele.</p>	<p>nas atividades do curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os desafios relacionados a comunicação com os estudantes? - Quais as limitações referentes a dinamicidade e a implantação de inovações no processo de ensino e aprendizagem? - Quais as deficiências tecnológicas do ambiente virtual de aprendizagem do curso? - Quais atividades necessitam de melhorias? - Quais as dificuldades relativas a avaliação da aprendizagem? - Quais obstáculos você percebe em relação a infraestrutura de apoio do curso, isto é, ao auxílio das professoras conteudistas, da coordenação e do suporte tecnológico? - Quais as principais críticas aos materiais didáticos do curso? - Quais as dificuldades em se manter motivado com o trabalho do curso e em motivar os alunos a participar das aulas durante toda a formação? - Quais as principais limitações tecnológicas e comportamentais dos estudantes que interferem diretamente no desenvolvimento deles no curso?
<p>Bloco 5</p> <p>Sugestões para Minorar a Evasão no Curso</p>	<p>Obter dados relacionados as sugestões da equipe pedagógica sobre pontos a serem modificados no intuito de diminuir a evasão no curso, à luz das exigências de qualidade requeridas para os cursos oferecidos na modalidade EaD.</p>	<p>Pensando especificamente nas dificuldades observadas neste curso, o que poderíamos fazer para minorar a evasão apresentada nesta formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como poderia ser melhorado o plano de curso para ser mais útil para a equipe e, eventualmente, para os alunos? - De que forma os conteúdos, as atividades e os materiais didáticos podem ser disponibilizados e atualizados para se tornarem mais interativos e atrativos para os estudantes? - Quais formas de comunicação devem ser estimuladas para que ocorram interações mais efetivas entre mediador-aluno e aluno-aluno? - Quais mecanismos de comunicação devem ser priorizados para promover

			<p>ações concretas de melhorias na aprendizagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como estimular o protagonismo dos estudantes para que eles atuem de forma autônoma e ativa no processo de aprendizagem? - Quais estratégias podem ser empregadas para auxiliar os alunos que têm dificuldades no domínio digital? - Quais melhorias podem ser feitas no ambiente virtual de aprendizagem? - Quais conhecimentos, habilidades e atitudes podem ser aperfeiçoados em sua atividade na tutoria do curso? - Como otimizar a infraestrutura de apoio ao curso, ou seja, a interação entre as professoras conteudistas, da coordenação e do suporte tecnológico? - Como atender as demandas pessoais e profissionais dos alunos? - Que estratégias podem ser aplicadas para manter o aluno motivado e focado na aprendizagem ao longo do curso?
<p>Bloco 6</p> <p>Síntese e reflexão sobre a entrevista</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado atribui à realização deste estudo</p>	<p>Mencione a sua opinião acerca desta investigação e dos contributos que pode acrescentar ao nosso conhecimento e as nossas práticas, como profissionais de EaD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de acrescentar mais alguma informação a respeito do que foi dito?

Apêndice III - Solicitação de autorização para a realização de pesquisa



Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa

Exma. Senhora
Diretora de Extensão
Camila Benevides Delfino da Silva

Lisboa, 15 de março de 2022

No âmbito do Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a instituição, na figura dos seus docentes/investigadores, vem por este meio solicitar autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, de Mariana Traverso da Conceição, que se debruça sobre a "Evasão nos cursos de aperfeiçoamento para professores na modalidade de educação a distância".

Com este projeto pretende-se ampliar o conhecimento sobre as razões que motivam a evasão nos cursos EaD, olhando em particular para as chamadas causas endógenas, reportadas na literatura, e que podem ser evitadas ou minoradas pelas próprias instituições. Pressupondo que a análise desses fatores a nível institucional pode ser preventiva na redução da evasão na EaD e, em particular, no âmbito do curso de Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ, o projeto procura responder à seguinte questão-problema: *Que fatores internos à instituição poderão estar a condicionar a permanência dos alunos no curso de Educação Especial e Inclusiva, e que estratégias poderão ajudar a minorar este fenómeno, tendo em vista aumentar as taxas de conclusão dos destinatários deste curso.*

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é deslindar as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão no curso de Educação Especial e Inclusiva, bem como as possíveis soluções para minorar este fenómeno, considerando as opiniões e perceções dos profissionais envolvidos na conceção, desenvolvimento e avaliação do curso em apreço, designadamente professoras conteudistas, coordenadora e tutores (equipe pedagógica).

No que respeita ao processo de recolha de dados, pretende-se recorrer a inquéritos, por entrevista, junto às professoras conteudistas, à coordenadora e aos tutores do curso em apreço. Para analisar os dados recolhidos, será dada primazia à análise de conteúdo, garantindo-se, desde já, que toda a informação a recolher e que todos os contactos estabelecidos serão pautados pelo máximo rigor, lealdade, sigilo e proteção aos participantes.

Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa Portugal | T. +351 217 943 633

F. +351 217 943 408 | geral@ie.ulisboa.pt | www.ie.ulisboa.pt



Aproveitamos ainda para informar que este projeto de pesquisa já foi alvo de análise por parte da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo recebido parecer favorável em 10 de março de 2022, conforme Anexo I, o qual atesta que a investigação em causa cumpre com os normativos legais e os princípios éticos que estruturam a Carta de Ética da instituição (<http://www.ie.ulisboa.pt/download/carta-etica-e-regulamento-da-comissao-de-etica>).

Caso pretenda autorizar o desenvolvimento desta investigação na vossa instituição, informamos que a mesma decorreria durante o presente ano letivo, seguindo as fases identificadas no cronograma que consta da Proposta de Pesquisa, em anexo (Anexo II). No mesmo sentido, reforçamos o sentido de compromisso da investigadora Mariana Traverso da Conceição no cumprimento dos termos expressos na Declaração de Compromisso, que também se junta em anexo (Anexo III).

Aproveitamos, desde já, para antecipadamente apresentar os nossos agradecimentos, aguardando em expectativa uma resposta favorável ao pedido apresentado.

Com os melhores cumprimentos,

Assinado por: **Elisabete Maria Carvalho Gerardo
Pires da Cruz**
Num. de Identificação: 10452426

Professora Doutora Elisabete Cruz

Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Orientadora do projeto de pesquisa intitulado **Evasão nos cursos de aperfeiçoamento para professores na modalidade de educação a distância**, em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Apêndice IV - Termo de Consentimento Informado e Ficha de Caracterização os Participantes

Ficha de Caracterização dos Participantes

CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro participante,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um estudo subordinado ao tema: A Evasão nos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores na Modalidade de Educação a Distância, em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade de Lisboa.

Neste texto, há informações referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que visa clarificar seus direitos e deveres como participante.

Em caso de dúvidas você poderá esclarecê-las diretamente com a pesquisadora. Caso não queira participar ou deseje retirar sua autorização, não haverá nenhum tipo de prejuízo a qualquer momento do estudo.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo faz parte do projeto de dissertação de Mestrado em Tecnologias Digitais, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal) e apresenta como objetivo: realizar uma análise a respeito das causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão no Curso de Educação e Especial e Inclusiva (EEI) da Fundação CECIERJ, bem como as possíveis soluções para minorar este fenômeno.

Procedimentos:

Você está sendo convidado (o) a colaborar com a investigação por meio de uma entrevista que ocorrerá via sessões síncronas online. Essas sessões serão gravadas e poderão ocorrer em grupo ou individualmente. A pesquisadora conduzirá a entrevista através de perguntas relativas à evasão no curso EEI. As suas respostas a essas questões contribuirão significativamente com a pesquisa, trazendo informações cruciais para a temática em análise.

Sigilo e privacidade:

A você, colaborador deste estudo, lhe será garantido o sigilo e a privacidade, a sua identidade será resguardada em todas as etapas da pesquisa. O seu anonimato será assegurado tanto que serão atribuídos nomes fictícios no lugar dos verdadeiros nomes dos participantes, não havendo, assim, divulgação dos seus dados pessoais. As informações fornecidas somente serão utilizadas em publicações de artigos científicos ou outros trabalhos em eventos científicos, mas sem que qualquer identificação seja feita.

Procedimentos Éticos:

Em todo o processo de estudo serão respeitados os critérios relativamente à pesquisa envolvendo seres humanos, seguindo o Código Europeu de Conduta para Integridade em Pesquisa e os princípios éticos para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Contatos:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a mestrandia Mariana Traverso da Conceição, telefone/WhatsApp +55 21 97188-8902, e-mail: marianaconceicao@edu.ulisboa.pt ou com a orientadora do estudo: Professora Doutora Elisabete Cruz pelo e-mail: ecruz@ie.ulisboa.pt

Para nos dar o seu consentimento, deverá preencher todos os campos de informação que se seguem.

Muito obrigada pela sua colaboração!

*Obrigatório

1. Email *

2. 1. Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, que compreendi que a minha participação é voluntária e que os meus dados serão tratados de forma anônima e confidencial, em respeito pelo Código Europeu de Conduta para Integridade em Pesquisa e os princípios éticos para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Informações pessoais e profissionais

3. 1. Nome completo: *

Para efeitos de controlo e garantia de participação informada no estudo, é obrigatório que nos indique o seu nome. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, os nomes serão posteriormente transformados em nomes fictícios.

4. 2. Você se autodeclara como? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Não especificado

5. 3. Qual opção abaixo corresponde a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 61 ou mais

6. 4. Qual o seu grau de formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
 Bacharelado
 Licenciatura
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

7. 5. Há quanto tempo trabalha na educação? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
 5 a 10 anos
 11 a 20 anos
 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

8. 6. Qual cargo ou função exerce na Fundação CECIERJ? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor Conteudista
 Coordenador
 Tutor ou Mediador

9. 7. Além do trabalho na Fundação CECIERJ, em que mais você atua profissionalmente? *

10. 8. Você possui alguma formação na área de educação a distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. 9. Se a sua resposta anterior foi positiva, cite exemplos:

12. 10. Há quanto tempo trabalha na educação a distância? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 25 anos ou mais

13. 11. Você realizou alguma formação, na área da educação a distância, promovida pela Fundação CECIERJ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. 12. Se a sua resposta anterior for positiva, cite exemplos.

Apêndice V – Matriz de Análise de Conteúdo

<p style="text-align: center;">Matriz de Análise de Conteúdo (versão consolidada pós-validação externa)</p>		
Dimensão I. Elementos explicativos da evasão na EaD		
<p>Nesta dimensão agregam-se todas as referências que concorrem para a concretização do Objetivo 1, designadamente referências que possibilitem: <i>Identificar elementos explicativos da evasão nos cursos EaD em geral e, em particular, nos cursos de aperfeiçoamento de professores, segundo a perspectiva da equipe pedagógica do curso.</i></p>		
Categorias	Subcategorias	Definição operacional
Motivos associados à oferta dos cursos EaD	Gratuidade dos cursos	Referências que aludem a motivos associados a ofertas de aprendizagem gratuitas e, consequentemente, sem compromisso financeiro por parte dos cursistas. Exemplo: <i>Penso também que em cursos gratuitos, o fato dele não ter um compromisso financeiro, isso ajude na evasão (Entrevistado 6.6.)</i>
	Perfil dos destinatários	Referências que aludem a motivos relacionados com a importância da divulgação e conhecimento da informação relativa ao perfil desejado dos cursistas. Exemplo: <i>A importância da gente também conhecer o perfil do cursista é fundamental (...) (Entrevistado 1.5.)</i>
	Processo de seleção dos cursistas	Referências que aludem a motivos associados a dificuldades que começam, desde logo, no próprio processo de seleção dos cursistas. Exemplo: <i>(...) se você oferece um curso... e você faz uma boa seleção, você tem um índice de evasão reduzido (Entrevistado 1.8.)</i>
Motivos intrínsecos aos cursistas	Disposições e competências	Referências que aludem motivos relacionados com disposições e competências dos cursistas para a aprendizagem online, como, por exemplo, disciplina, autonomia, organização e autogestão. Exemplo: <i>(...) exige muita disciplina, autonomia para conseguir assimilar aquele conteúdo, você precisa ter o seu tempo, a sua organização e a sua disciplina para poder fazer essas leituras... (Entrevistado 2.5.)</i>
	Particularidades socioprofissionais	Referências que aludem a motivos relacionados a conjunturas socioprofissionais diversas, intrínsecas aos cursistas, que interferem na disposição e motivação deles para a aprendizagem, como, por exemplo, questões familiares, financeiras e/ou questões de saúde. Exemplo: <i>Você tem uns vários motivos da evasão é a pessoa vai fazer o curso no contraturno dela laboral, muitas vezes ela tem filho pequeno, muitas vezes tem a questão da saúde (Entrevistado 1.8.)</i>
Motivos associados a questões culturais e conceituais acerca da EaD	Enfoque curricular tecnológico	Referências que aludem a motivos relacionados com a prevalência de concepções curriculares e pedagógicas associadas especificamente ao modelo de ensino tradicional. Exemplo: <i>(...) por mais que a gente fale de ensino a distância há muito tempo, essa cultura da educação a distância ela é recente, a gente vem ainda de uma educação tradicional, de uma educação presencial e esse é um movimento, ele é feito há pouco tempo (Entrevistado 1.13.).</i>
	Ideia de facilitismo	Referências que aludem a motivos que sinalizam a existência de expectativas distorcidas sobre o investimento relativo à aprendizagem online. Exemplo: <i>(...) muita gente, entra em educação a distância que parece que vai ser fácil... A expectativa que vai ser fácil de levar, mas não é. (Entrevistado 5.5.) / Muitos alunos se inscrevem porque acham que é mais fácil curso a distância (Entrevistado 2.5.)</i>

Motivos associados ao desenvolvimento dos cursos de EaD	Apoio institucional	Referências que aludem a motivos relacionados com dificuldades nos processos de apoio à gestão da aprendizagem a distância, designadamente no contexto da instituição de ensino. Exemplo: <i>(...) outra coisa que eu acho que a falta de apoio institucional, às vezes o aluno, ele é jogado naquele ensino a distância, a instituição oferta o ensino a distância, mas não oferta aquele apoio, aquele direcionamento (...)</i> (Entrevistado 1.13.)
Motivos associados a questões circunstanciais, decorrentes da pandemia SARS-CoV-2	Gestão da mudança de práticas	Referências que aludem a motivos relacionados com dificuldades na gestão da mudança imposta pela pandemia, sinalizando processos de resistência para mudar práticas e aproveitar o investimento feito no período da pandemia. Exemplo: <i>Parece que todo mundo tá querendo voltar, ao invés de avançar para tentar fazer alguma coisa híbrida, estão retornando simplesmente para o presencial, esquecendo tudo aquilo que foi investido no período da pandemia.</i> (Entrevistado 3.1.)
	Gestão emocional	Referências que aludem a motivos relacionados com dificuldades do foro emocional e psicológico associado ao contexto pandêmico. Exemplo: <i>Eu vejo uma evasão, contexto está louco com doenças, pandemia, tantas coisas. Que a evasão é meio atípica, não retrate bem o que é em dias normais. Muitas perdas, as pessoas estão doentes, cansadas, tristes, tantas coisas que têm que elaborar que interfere na evasão hoje.</i> (Entrevistado 5.5.)

Dimensão II. Fundamentos e premissas da ação pedagógica		
Nesta dimensão agregam-se todas as referências que concorrem para a concretização do Objetivo 2, designadamente referências que possibilitem: <i>Caracterizar os fundamentos/premissas que sustentam e influenciam o design educacional do curso, assim como a ação da equipe pedagógica para garantir a sua qualidade.</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição operacional
Formação especializada na área do EaD	Formação interna	Referências que aludem a conhecimentos e/ou competências adquiridas/desenvolvidas após frequência de formações específicas na área da EaD, ofertadas pela entidade responsável pelo curso em apreço, e que dão sustentação à ação da equipe pedagógica. Exemplo: <i>Na fundação, em audiodescrição</i> (Entrevistado 4.22.)
	Formação externa	Referências que aludem a conhecimentos e/ou competências adquiridas/desenvolvidas na área EaD, que os vários responsáveis pelo desenho e desenvolvimento do curso buscaram realizar em EaD, de forma autônoma, isto é, em contextos de aprendizagem e de formação externos à instituição responsável pelo curso em apreço. Exemplo: <i>(...) a gente não dominava tanto as tecnologias, toda as atividades que poderiam ser feitas ... Eu tinha experiências de cursos de extensão, cursos de EAD que eu fiz.</i> (Entrevistado 2.5.)
Princípios norteadores que pautam a ação pedagógica	Valorização do educador-pesquisador	Referências que evidenciam uma orientação pedagógica e metodológica assente, do ponto de vista teórico, na valorização do profissional da educação como pesquisador. Exemplo: <i>Por fim, valorizamos o profissional da educação como pesquisador</i> (Entrevistado 6.6.)
	Valorização das tecnologias digitais	Referências que evidenciam uma orientação pedagógica e metodológica assente, do ponto de vista teórico, na valorização das tecnologias digitais para diversificar as estratégias de ensino e de aprendizagem. Exemplo: <i>(...) na pandemia foi quando a gente deu um gap grande, assim tipo deu .. um salto muito grande no uso das tecnologias incluindo essa questão dos encontros síncronos, hoje pensamos em podcast, pensamos em vídeo, pensamos em várias outras coisas que poderiam nos ajudar no curso.</i> (Entrevistado 2.5.)
	Valorização da articulação teoria-prática	Referências que evidenciam uma orientação pedagógica e metodológica assente, do ponto de vista teórico, na valorização da complementaridade entre as componentes teórica e prática. Exemplo:

		<i>A gente veio mudando, a gente tinha um curso teórico, depois nós entendemos que tinha que entrar um componente prático (...)</i> (Entrevistado 4.22.)
	Valorização de abordagens ativas	Referências que evidenciam uma orientação pedagógica e metodológica assente, do ponto de vista teórico, na valorização de abordagens ativas que potenciem o papel e autonomia dos estudantes. <i>(...) a gente valoriza... que ele pense em ferramentas simples, mas que coloque o estudante com deficiência com autonomia nesse processo.</i> (Entrevistado 6.6.)
	Valorização da diversidade de backgrounds	Referências que evidenciam uma orientação pedagógica e metodológica assente, do ponto de vista teórico, na valorização de diferentes perfis, percursos e experiências dos cursistas. Exemplo: <i>(...) A gente tenta fazer um curso que abarque todos os profissionais da educação, não com tanta ênfase em sala de aula, mas ao atendimento como um todo para o aluno com deficiência</i> (Entrevistado 6.6.)
	Valorização de estratégias de monitorização	Referências que evidenciam uma orientação pedagógica e metodológica assente, do ponto de vista teórico, na valorização de estratégias de monitorização para manter a motivação dos cursistas. Exemplo: <i>(...) estímulo que eles venham participar, converso, vou acompanhando na plataforma quantas vezes eles entram na semana, quem entrou, quem não entrou e vou tentando fazer isso aos poucos para não deixar de motivar durante todo o curso</i> (Entrevistado 3.1.)

Dimensão III. Fatores críticos para o sucesso do curso		
Nesta dimensão agregam-se todas as referências que concorrem para a concretização do Objetivo 3, designadamente referências que possibilitem: <i>Conhecer as impressões e opiniões das professoras conteudistas, da coordenadora e dos tutores sobre os fatores críticos para o sucesso do curso.</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição operacional
Condições de entrada dos cursistas (público-alvo)	Experiência em sala de aula	Referências que sugerem a necessidade de uma maior atenção ao recrutamento e seleção de candidatos com um perfil que contemple experiência em sala de aula. Exemplo: <i>A gente tem nesse curso uma questão de uma abordagem de um perfil que não está sendo específico para a necessidade. Doutorandos, mestrandos eu acho na verdade que essas pessoas elas são bem-vindas desde que elas atuem em sala.</i> (Entrevistado 1.13)
	Competências e requisitos tecnológicos	Referências que expressam a necessidade de garantir que os cursistas possuem equipamentos e as competências básicas para as usar ferramentas digitais que serão mobilizadas no curso. Exemplo: <i>(...) muitos dos nossos alunos estão acima de 40 anos e foram alunos do presencial até bem pouco tempo, não conseguindo, muitas vezes, lidar com as ferramentas digitais</i> (Entrevistado 1.3).
	Prontidão para a aprendizagem online	Referências que sugerem a necessidade de diagnosticar (inicialmente) outras limitações e dificuldades que interferem diretamente na prontidão dos cursistas para a aprendizagem em EaD (ex. problemas pessoais, questões familiares, questões profissionais...). Exemplo: <i>Aqueles que estão passando por muitos problemas, que estão com uma carga horária de trabalho muito puxada, ... porque a gente sabe que a gente tem vários problemas por aí e o que eu preciso as vezes cortar da minha rotina que está me sobrecarregando, é esse curso.</i> (Entrevistado 2.5.)
Condições de natureza curricular e pedagógica (intrínsecas à concepção e ao desenvolvimento do curso)	Diversificação de estratégias	Referências que sugerem o reconhecimento de limitações em termos de diversificação de estratégias de ensino e de aprendizagem para responder às necessidades dos cursistas que frequentam o curso (nomeadamente atividades destinadas aos cursistas sem experiências em sala). Exemplo: <i>(...) o conteúdo não está adaptado para quem quer for fora desse perfil de professor, a gente tem outro problema porque aí a pessoa desiste no meio do caminho porque ela não tem experiência, ela não está em sala de aula”</i> (Entrevistado 2.3.)
	Valor prático das propostas	Referências que sugerem a necessidade de equacionar o valor prático das propostas didáticas, nomeadamente o “peso” da leitura de artigos e a articulação entre a teoria e a vivência dos cursistas.

	didáticas	Exemplo: <i>(...) não que a gente tenha que retirar a leitura, mas a questão do artigo está muito distante da realidade de sala de aula. Quando esse material não te der uma resposta, isso desanima o contato do professor com o curso (Entrevistado 3.4)</i>
Condições de trabalho relativas à equipe pedagógica	Gestão do tempo	Referências que sugerem a necessidade mais suporte e de mudanças que facilitem uma gestão mais eficaz do tempo para maior dedicação ao curso e aos cursistas. Exemplo: <i>É um trabalho assim cansativo porque é praticamente um corpo a corpo. Você tem que dar conta de todo mundo, em todas as semanas, são quase 9 meses de curso se eu não me engano e aí esse corpo a corpo toda semana, é cansativo. (Entrevistado 3.4.)</i>
	Motivação profissional	Possuir motivação profissional, determinada tanto por fatores internos à pessoa (ex. satisfação com os progressos dos cursistas), como por fatores externos (ex. reconhecimento social, recompensa financeira). Exemplo: <i>(...) eu vejo que desmotiva é porque há muitas coisas que a gente tem que fazer para ajudar o curso, pra gente ajudar os próprios cursistas, acaba tirando muita da gente, é muito tempo, é muita leitura (Entrevistado 3.4)</i>

Dimensão IV. Sugestões para minorar a evasão no curso		
Nesta dimensão agregam-se todas as referências que concorrem para a concretização do Objetivo 4, designadamente referências que possibilitem: <i>Colher sugestões da equipe pedagógica sobre pontos a serem modificados no intuito de diminuir a evasão no curso, à luz das exigências de qualidade requeridas para os cursos oferecidos na modalidade EaD.</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição operacional
Desenho e desenvolvimento do curso	Interação Aluno-Conteúdos	Referências que sugerem melhorias relacionadas com a interação Aluno-Conteúdos, propondo a diversificação de materiais mais interativos, personalizados e atrativos para os cursistas (ex. vídeos com legenda e transcrição, transformação de texto em questões práticas/interativas, inclusão de entrevistas, ...) Exemplo: <i>Eu gostaria muito de ter aulas em vídeo em que tivesse um intérprete de libras, em que você tivesse a legenda, esse conteúdo depois se tivesse escrito, esse conteúdo tivesse só um som e aí a pessoa poderia escolher qual é a forma que ela iria acessar aquele conteúdo. (Entrevistado 2.5)</i>
	Revisão do plano de atividades	Referências que sugerem melhorias no plano de atividades do curso, sinalizando a necessidade da sua revisão tanto em termos quantitativos, como em termos qualitativos. Exemplo: <i>Se fizéssemos uma reorganização no número de atividades e tornássemos elas mais interativas entre eles, de construção, teríamos mais respostas, e atividades práticas (Entrevistado 3.4.)</i>
	Dinamização das sessões síncronas	Referências que sugerem melhorias na dinâmica das sessões síncronas, sugerindo torná-las socialmente mais interativas e menos coladas ao “modelo universitário” Exemplo: <i>(...) toda aula síncrona é sobre um texto. Então, olha só, olha isso, não é isso que a gente faz? O professor da escola dá aula sobre o conteúdo, o da universidade sobre o texto. ... Assistir aula ao vivo devido a necessidade do aluno de falar, de conviver, de ter uma rotina (Entrevistado 4.22)</i>
	Adaptação à plataforma	Referências que sugerem estratégias que podem ser empregadas para auxiliar os alunos que têm dificuldades no domínio digital, propondo a inclusão de um espaço-tempo especificamente destinado à familiarização dos cursistas com a plataforma e com as ferramentas digitais que virão a mobilizar ao longo do curso. Exemplo: <i>(...) 1 mês de adaptação antes de iniciar as aulas porque muitos não conhecem a ferramenta tecnológica, não sabem lidar com a internet, muitos professores não têm sequer celular... (Entrevistado 1.3.)</i>
Organização do curso, logística e suporte	Comunicação efetiva com os evadidos	Referências que sugerem reforçar o contato imediato com os evadidos do curso, logo no início, para ampliar o conhecimento sobre as suas necessidades e expectativas. Exemplo:

		<i>(...) uma pessoa que entrasse em contato de uma forma mais efetiva com esses candidatos às vezes tem que ser bem no começo para saber por que não entrou, para perguntar se quer voltar, se está precisando de alguma coisa (Entrevistado 2.5.)</i>
	Agilidade no suporte fornecido	Referências que sugerem a necessidade de maior agilidade na resposta a questões colocadas à equipe de apoio relacionadas com o desenvolvimento do curso. Exemplo: <i>(...) ter um tempo de resposta menor da equipe de apoio, as vezes, as respostas acabam se perdendo, as demandas estão aí e não temos resposta. Esse retorno, essa demora, acaba dificultando o nosso trabalho. (Entrevistado 3.4.)</i>
	Diminuição do rácio tutor/alunos	Referências que sugerem aumentar o número de tutores afim de assegurar a qualidade do acompanhamento dos cursistas. Exemplo: <i>Eu acho que poderia ter mais mediadores para vocês terem menos alunos, vocês darem uma atenção com mais qualidade, um contato mais íntimo com os cursistas (Entrevistado 2.5.)</i>
	Alinhamento estratégico	Referências que sugerem a necessidade de mecanismos de comunicação interna que reforcem o alinhamento estratégico entre todos os elementos que fazem parte da equipe pedagógica, rentabilizando, para esse fim, as tecnologias disponíveis, institucionais (plataforma) ou não (ex. Whatsapp). <i>Na plataforma, poderíamos ter uma área específica para interagir com as professoras para sanar as questões mais específicas do conteúdo (Entrevistado 3.1.) // Todo mundo ficar junto no Whatsapp, coordenação, tutores e conteudistas. (Entrevistado 4.22.)</i>
Capacitação para o uso adequado da infraestrutura de apoio	Exploração das potencialidades do AVA	Referências que sugerem a necessidade de reforçar o conhecimento das potencialidades do AVA para uma melhor rentabilização das ferramentas digitais no processo de tutoria. Exemplo: <i>O mediador tem que explorar melhor o AVA, entender que aquilo ali tem muitas possibilidades, não é para reproduzir o presencial, só que a distância. Quando a pessoa percebe as vantagens, rola o encantamento de poder inserir um vídeo, uma imagem, um link, uma música. (Entrevistado 5.5.)</i>

ANEXOS

Anexo I – Carta de Anuência



Secretaria de
Ciência, Tecnologia
e Inovação



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO
SEM TEMPO A PERDER

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que estamos cientes e aceitamos a pesquisadora **Mariana Traverso da Conceição** a desenvolver o seu projeto de pesquisa A Evasão nos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores na Modalidade de Educação a Distância, cujo objetivo da pesquisa é deslindar as causas associadas a fatores endógenos que poderão ajudar a compreender o elevado índice de evasão no curso de Educação Especial e Inclusiva, bem como as possíveis soluções para minorar este fenômeno, considerando as opiniões e percepções dos profissionais envolvidos na concepção, desenvolvimento e avaliação do curso em apreço, designadamente professoras conteudistas, coordenadora e tutores (equipe pedagógica).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Uma vez que o projeto foi aprovado por Comitê de Ética do Instituto Educacional da Universidade de Lisboa.

Rio de Janeiro, 30 de março de 2022.

Camila B. D. da Silva
Diretora de Extensão - Fundação CECIERJ

Caroline Alves da Costa
Vice-Presidência - Fundação CECIERJ

Anexo II – Parecer da Comissão de Ética da Universidade de Lisboa**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA****PARECER**

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Mestrado em Educação, especialidade Educação e Tecnologias Digitais, Mariana Traverso da Conceição, intitulado “Evasão nos cursos de aperfeiçoamento para professores na modalidade de Educação a Distância”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.

IEUL, 10 de março de 2022,

A Vice- Presidente,

Assinado por: **MARIA LEONOR DE ALMEIDA
DOMINGUES DOS SANTOS**
Num. de Identificação: BI003107582
Data: 2022.03.10 12:24:32+00'00'



(Prof.^a Doutora Leonor Santos)



Anexo III -Carta de ética da Universidade de Lisboa

Diário da República, 2.ª série — N.º 52 — 15 de março de 2016

9153

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação

Deliberação n.º 453/2016

Deliberação do Conselho Científico

O Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na sua reunião de 21 de janeiro de 2016, no uso das competências que lhe são cometidas pela alínea d) do n.º 1 do artigo 31.º dos Estatutos do Instituto de Educação, aprovados pelo Despacho n.º 16290/2013 publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 16 de dezembro de 2013, deliberou aprovar a Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação e o Regulamento da Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que constituem os Anexos I e II à presente Deliberação.

ANEXO I

Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

A. Introdução

A *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* (CEIEF) do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa apresenta o conjunto de objetivos, princípios e orientações de foro ético, a respeitar e a promover no âmbito das atividades de pesquisa e de supervisão realizadas pelos seus membros, docentes, investigadores e estudantes de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento.

Como elementos referenciais para a elaboração da presente CEIEF, destacam-se os documentos seguintes: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948); as recomendações da *American Educational Research Association* (AERA, 2011) e da *British Educational Research Association* (BERA, 2011); e, ainda, a *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (SPCE, 2014), os *Estatutos do Instituto de Educação* (IE, 2013), o *Código de Conduta e Boas Práticas da Universidade de Lisboa* (2015) e o *Regulamento Geral de Prestação de Serviço dos Docentes da Universidade de Lisboa* (2015).

Refletir sobre os pressupostos e as consequências da sua atividade, incluindo os aspetos de natureza ética é um dos deveres fundamentais da comunidade científica. A finalidade da Carta é indicar um conjunto de orientações sistematizadas sobre estes aspetos, sucintamente apresentada e abrangentes, que sirvam de referencial à investigação. Para além dos objetivos mais específicos que em seguida se descrevem, a CEIEF procura contribuir para que a investigação em educação e formação promova, em maior grau, o bem comum.

B. Objetivos

A *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* do Instituto de Educação constitui um referencial da ação investigativa, relevando a importância dos seguintes objetivos principais:

- 1 — Contribuir para a valorização da investigação em educação e formação.
- 2 — Contribuir para a reflexão ética e a autorregulação na atividade investigativa, desde a sua conceptualização à sua divulgação.
- 3 — Contribuir para a cientificidade da investigação em educação e formação.
- 4 — Contribuir para a credibilidade e a confiança pública na produção científica.

Para que estes objetivos sejam alcançados é necessária a valorização de princípios orientadores que se apresentam em seguida.

C. Princípios

A existência de diferentes formas de conceber padrões de referência da ação investigativa requer o respeito pelos seguintes princípios:

- 1 — Liberdade de ação. A investigação realizada no Instituto de Educação valoriza a autonomia dos seus agentes, o direito de agir em congruência com os seus valores, no quadro dos princípios expressos nesta Carta.
- 2 — Pluralidade de paradigmas. A investigação realizada no Instituto de Educação acolhe a diversidade de paradigmas teóricos e metodológicos.
- 3 — Respeito pelos participantes. A investigação realizada no Instituto de Educação preza os direitos das pessoas que participam na pesquisa.
- 4 — Integridade de atuação. A investigação realizada no Instituto de Educação orienta-se pela veracidade dos dados utilizados, pela trans-

parência e pelo rigor, bem como pela seriedade, pela abertura e pelo tratamento equitativo nas relações pessoais e institucionais entre investigadores, ao longo de todo o processo investigativo.

As aplicações derivadas destes princípios orientadores da investigação em educação e formação realizada no Instituto de Educação, não podem ser desligadas do contexto específico, em cada caso. A sua concretização deve ser situada em relação às *Orientações para a investigação em educação e formação*, bem como as *Orientações para os investigadores orientadores*, tal como se apresenta em seguida.

D. Orientações para a investigação em educação e formação

De seguida estabelecem-se orientações que deverão ser respeitadas pelos investigadores e estudantes de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento do Instituto de Educação.

1 — Explicitação dos cuidados éticos. Nos projetos de investigação a serem objeto de candidatura a financiamento do mestrado, bem como em teses de doutoramento, em dissertações, relatórios de estágio e trabalhos de projeto de mestrado e em estudos de pós-doutoramento, deve constar uma rubrica relativa a cuidados éticos assumidos, nomeadamente os considerados nesta CEIEF.

2 — Proteção dos participantes. A investigação a ser realizada deve prevenir situações que ameacem a integridade dos seus mais diretos participantes e evitar sobrecarregá-los. É importante estabelecer relações de confiança, pautadas pela honestidade, consistência e cumprimento do acordado. São inaceitáveis comportamentos de discriminação, exploração e assédio na relação com participantes da investigação.

3 — Consentimento informado. A investigação deve ser realizada desde o início com o consentimento oral ou escrito dos participantes e seus representantes legalmente autorizados, assegurando-se os investigadores da compreensão pelos participantes dos termos a serem acordados, da natureza voluntária da participação, da possibilidade de desistir e de solicitar alterações aos termos do acordado, ao longo da investigação.

Da informação a fornecer para obter o consentimento devem constar, de uma forma equilibrada e não excessivamente extensa, elementos sobre os propósitos de investigação, dados a serem recolhidos e divulgados, modalidades e tempos requeridos no envolvimento dos participantes, e eventuais contrapartidas que o investigador se compromete a oferecer. É também objeto de consentimento informado o uso de tecnologias para o registo de dados.

Caso ocorram oportunidades de investigação não previstas no decurso de outros tipos de atividades, a investigação eventualmente daí decorrente deverá ser dada a conhecer aos participantes, de acordo com as orientações de confidencialidade e de consentimento informado. Podem ocorrer exceções ao consentimento informado, nomeadamente em situações que não envolvam risco para os participantes ou quando estejam em causa os propósitos da investigação. As exceções devem ser devidamente justificadas e requerer aprovação da Comissão de Ética do IE.

4 — Confidencialidade e privacidade. Na investigação a ser desenvolvida devem-se respeitar os acordos relativos à confidencialidade e à privacidade, tomando precauções para proteger informação confidencial, manter integridade de deliberações confidenciais e preservar o anonimato de fontes e instituições. O anonimato deve ser assegurado, a não ser que os participantes tenham explicitamente renunciado a esse direito. É importante respeitar os participantes sem qualquer intrusão na sua privacidade. Dados recolhidos em espaços públicos, de caráter informal, não estão sujeitos a estas orientações, desde que os registos não possam causar prejuízo aos envolvidos.

5 — Falsificação e plágio. Compete ao investigador realizar a pesquisa com transparência e rigor. Ao longo de toda a investigação, não deve plagiar nem fabricar, falsificar, ou distorcer dados.

6 — Proteção e recolha de dados. A investigação deve ser submetida à autoridade portuguesa de proteção de dados (CNPD) e à Direção Geral de Educação, quando requerido, de acordo com a legislação de proteção de dados em vigor. Devem respeitar-se direitos de autoria de dados que estejam previamente estabelecidos, solicitando autorização e acordando os termos da sua utilização.

7 — Publicação e divulgação do conhecimento. É da responsabilidade do investigador tornar públicos os resultados da sua investigação. O respeito pela autoria e coautoria deve ser contemplado, de acordo com critérios de liderança e participação efetiva na elaboração dos documentos a publicar — e não com critérios de relação hierárquica, como seja a graduação dos investigadores.

No caso de uma publicação decorrer de um projeto de investigação mais amplo, de trabalhos de investigação de equipas ou de outros investigadores, os seus nomes deverão ser referidos nos textos. Recomenda-se a explicitação e agradecimento a colaboradores que participaram de forma significativa na elaboração ou revisão dos trabalhos.

A publicação de trabalhos, parcial ou integral, já anteriormente publicados, salvo casos de reimpressões ou reedições, deve ser evitada

e, quando realizada, deverá ser acompanhada da referência relativa à primeira publicação.

Recomenda-se a comunicação e discussão pública de resultados da investigação, especialmente junto dos seus participantes diretos e das comunidades mais envolvidas.

E. Orientações para os investigadores orientadores

De seguida estabelecem-se orientações para os investigadores que supervisionam dissertações, relatórios de estágio e trabalhos de projeto de mestrado, teses de doutoramento e estudos de pós-doutoramento desenvolvidos no Instituto de Educação.

1 — Competência profissional. O investigador orientador tem o dever de desempenhar as suas funções de forma ética, competente e responsável, acompanhando os orientandos ao longo de todo o processo de investigação. O investigador orientador deve incentivar a reflexão e apoiar os seus orientandos no sentido de tomarem consciência das questões éticas da sua investigação, debaterem os seus dilemas e salvaguardarem os princípios que constam desta Carta e de outros documentos nacionais e internacionais orientadores de uma conduta ética. Em caso de dúvidas poderá ser solicitado o parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação ou de outras personalidades e instâncias que julgue necessárias.

2 — Autonomia. O investigador orientador deve delegar responsabilidades nos seus orientandos que, de acordo com as suas habilitações e a sua experiência profissional, lhes permita atuar de forma autónoma ou com o apoio prestado. Através de uma orientação intencional, deve criar condições para que os orientandos tomem progressivamente decisões de forma autónoma, mas apoiada. O investigador orientador não deve impor o desenvolvimento de projetos contra a vontade do orientando, respeitando princípios de autodeterminação e autonomia em relação a interesses alheios.

3 — Sigilo Profissional. Cabe ao investigador orientador assegurar a confidencialidade e guardar sigilo sobre todos os factos e elementos de que tenha conhecimento para proteger a propriedade intelectual.

4 — Equidade. Cabe ao investigador orientador garantir um tratamento adequado a todos os orientandos, tendo em conta as particularidades e necessidades de cada um.

As orientações descritas devem ser enquadradas nos objetivos e nos princípios da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação, que deve ser respeitada no âmbito das atividades de pesquisa e de supervisão, realizadas pelos membros do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, docentes, investigadores e estudantes de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento.

F. Referências

AERA (2011). *Code of ethics*. <http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/ProfessionalEthics/tabid/10200/Default.aspx>.

BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noembed=1>.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2013). Estatutos. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 243 — 16 de dezembro de 2013.

Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

SPCE (2014). *Instrumento de regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*. <http://www.spce.org.pt/CARTAA%TICA.pdf>.

Universidade de Lisboa (2015a). Código de Conduta e Boas Práticas da Universidade de Lisboa. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 111 — 9 de junho de 2015.

Universidade de Lisboa (2015b). Regulamento Geral de Prestação de Serviço dos Docentes da Universidade de Lisboa. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 234 — 30 de novembro de 2015.

ANEXO II

Regulamento da Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

O presente regulamento define a competência, a composição e a duração do mandato da Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação.

1 — Competência

Compete à Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação:

1.1 — Garantir o acesso à Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação por todos aqueles que desenvolvem investigação nesta escola.

1.2 — Zelar pela aplicação da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação.

1.3 — Promover a reflexão sobre questões éticas da investigação.

1.4 — Emitir pareceres sobre questões éticas da investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação, relativas a todos os projetos a serem apresentados em candidaturas a financiamento externo e aos projetos de doutoramento, bem como a outros projetos de investigação que o requeriram.

1.5 — Analisar situações de incumprimento da Carta Ética, procedendo a medidas de aconselhamento. Quando considerado adequado, dar a conhecê-las ao Diretor e ao Presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação.

2 — Composição

2.1 — A Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação é composta por cinco docentes, em exercício ou aposentados, nomeados pelo Conselho Científico do Instituto de Educação, podendo integrar até dois membros externos ao Instituto de Educação.

2.2 — A Comissão de Ética elege, de entre os seus membros com assento no Conselho Científico, um Presidente e um Vice-Presidente. O Vice-Presidente coadjuva o Presidente e substitui-o nas suas ausências e impedimentos.

2.3 — Qualquer membro da Comissão de Ética pode renunciar ao seu mandato, mediante declaração escrita ao diretor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, devendo manter-se em funções até à nomeação de novo membro.

3 — Duração do mandato

A duração do mandato da Comissão de Ética para a Investigação em Educação e Formação é coincidente com a do mandato do Presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação.

21 de janeiro de 2016. — O Presidente do Conselho Científico, *Prof. Doutor João Pedro Mendes da Ponte*.

209419801

Despacho n.º 3837/2016

Nos termos das competências cometidas ao Diretor do Instituto de Educação pelo n.º 11 do Despacho n.º 12090/2013, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 182, de 20 de setembro, subdelego a presidência do júri das provas de doutoramento no Ramo de Educação na especialidade de Formação de Adultos, requeridas pela doutoranda Sandra Isabel Pratas Rodrigues, no Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico deste Instituto.

03 de março de 2016. — O Diretor, *Prof. Doutor João Pedro Mendes da Ponte*.

209419834

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Aviso (extrato) n.º 3478/2016

Por deliberação do Conselho de Gestão da Universidade da Madeira datado de 08/02/2016, foram autorizadas as celebrações de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, para a Escola Superior de Saúde, com os seguintes docentes:

Licenciada Helga Vanessa Coelho Gomes da Silva, como Assistente Convocado em regime de tempo parcial (10%), a partir de 15 de fevereiro de 2016 e termo a 02 de julho de 2016, com a remuneração correspondente ao primeiro escalão, entre o nível remuneratório 36 e 37, da tabela única aplicável aos docentes universitários;

Licenciado José Miguel Alves Caldeira, como Assistente Convocado em regime de tempo parcial (50%), a partir de 08 de fevereiro de 2016 e termo a 29 de abril de 2016, com a remuneração correspondente ao primeiro escalão, entre o nível remuneratório 36 e 37, da tabela única aplicável aos docentes universitários;

Doutor Mário Alberto Lages Fortes Silva Santos, como Professor Coordenador Convocado em regime de tempo parcial (15%), a partir de 15 de fevereiro de 2016 e termo a 02 de julho de 2016, com a remuneração correspondente ao primeiro escalão, entre o nível remuneratório 61 e 62, da tabela única aplicável aos docentes do politécnico;

Licenciado Ricardo Bruno Gonçalves Rodrigues, como Assistente Convocado em regime de tempo parcial (50%), a partir de 08 de fevereiro de 2016 e termo a 29 de abril de 2016, com a remuneração correspondente ao primeiro escalão, entre o nível remuneratório 36 e 37, da tabela única aplicável aos docentes universitários;

Mestre Teresa Maria Soares do Espírito Santo, como Assistente Convocado em regime de tempo parcial (50%), a partir de 08 de fevereiro de 2016 e termo a 02 de julho de 2016, com a remuneração correspondente