



A APLICAÇÃO DE INSTRUMENTOS ESTATÍSTICOS COMO DIRECIONADORES DE AÇÕES DE ORIENTAÇÃO E TUTORIA CONTRA A EVASÃO EM CURSOS EAD

Lauro Roberto Lostada¹

<http://orcid.org/0000-0001-7891-7714>

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a aplicação de instrumentos estatísticos como forma de diagnosticar o perfil dos estudantes, visando a adoção de estratégias de tutoria e orientação que sejam capazes de minimizar os altos índices de evasão e de reprovação em cursos de EAD no país. Para tanto, utilizaremos uma abordagem quantitativa com base em três questionários aplicados com os cursistas do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD), que foi oferecido pelo Ministério da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a um grupo de 838 educadores. Dos cursistas ingressantes no projeto, 205 foram aprovados, 71 acabaram desistindo e 562 foram reprovados, o que fez com que o projeto tivesse registrado uma média de 73% em relação ao índice de abandono/reprovação. De acordo com nossas análises, verificamos a possibilidade de uso de ferramentas de pesquisa como direcionadoras de práticas de orientação/tutoria que visem a diminuição dos índices de evasão e reprovação nos cursos oferecidos na modalidade EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação de professores; Instrumentos estatísticos.

THE APPLICATION OF STATISTICAL INSTRUMENTS AS DIRECTORS OF GUIDANCE AND TUTORING ACTIONS AGAINST EVASION COURSES.

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the application of statistical instruments as a way to diagnose the profile of students, aiming at the adoption of tutoring and guidance strategies that are able to minimize the high dropout and failure rates in distance learning courses in the country. For that, we will use a quantitative approach based on three questionnaires applied to the course participants of the Specialization Course in Education in Digital Culture (ECD), which was offered by the Ministry of Education at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) to a group of 838 educators. Of the students entering the project, 205 were approved, 71 ended up giving up and 562 were disapproved, which meant that the project had registered an average of 73% in relation to the dropout/fail rate. According to our analyses, we verified the possibility of using research tools to guide guidance/tutoring practices aimed at reducing dropout and failure rates in courses offered in the distance learning modality.

Keywords: Distance education; Teacher training; Statistical instruments.

LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS ESTADÍSTICOS COMO DIRECTORES DE ORIENTACIÓN Y ACCIONES DE TUTORÍA CONTRA LA EVASIÓN EN CURSOS EAD

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es discutir la aplicación de instrumentos estadísticos como una forma de diagnosticar el perfil de los estudiantes, apuntando a la adopción de estrategias de tutoría y

¹ Filósofo, Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e em Mídias na Educação, Mestre e Doutor em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina - E-mail: <lostada25@yahoo.com.br>

orientación que sean capaces de minimizar las altas tasas de deserción y reprobación en los cursos de educación a distancia en el país. . Para ello, utilizaremos un enfoque cuantitativo basado en tres cuestionarios aplicados a los participantes del Curso de Especialización en Educación en Cultura Digital (DPI), que fue ofrecido por el Ministerio de Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) para un grupo de 838 educadores. De los estudiantes que ingresaron al proyecto, 205 fueron aprobados, 71 terminaron por rendirse y 562 fueron desaprobados, lo que significó que el proyecto había registrado un promedio de 73% en relación a la tasa de deserción / reprobación. De acuerdo con nuestros análisis, verificamos la posibilidad de utilizar herramientas de investigación para orientar prácticas de orientación / tutoría dirigidas a reducir las tasas de deserción y reprobación en los cursos ofrecidos en la modalidad de educación a distancia.

Palabras clave: Educación a distancia; Formación de profesores; Instrumentos estadísticos.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta investigação as pesquisas que vimos desenvolvendo em torno do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD), que foi oferecido entre os anos de 2014 e 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através do PROINFO, a um grupo de aproximadamente 838 educadores das redes públicas de ensino de Santa Catarina. O Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD) foi desenvolvido por um grupo de professores de instituições de ensino superior de todo o país com o objetivo de “formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares” (RAMOS et al., 2013, p. 16), sendo ofertado inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), todos em 2014.

Apesar da dificuldade em precisar os números exatos do projeto, considera-se que, dos 838 cursistas ingressantes, 71 acabaram desistindo, 562 foram reprovados e 205 foram aprovados mediante a apresentação de seus trabalhos de conclusão de curso (TCC). Esses dados, se considerarmos o número inicial de ingressantes, nos levam a concluir que o curso apresentou uma média de abandono/reprovação na ordem de 73%. Tal valor expressa um resultado bastante elevado se comparado com a média dos cursos EAD no Brasil, que, no período, operaram na ordem entre 11 a 25% de evasão, segundo o censo da Associação

Brasileira de Ensino a Distância (ABED) de 2016/2017². Quando falamos em evasão, estamos nos referindo à saída do aluno de um curso ou de um programa educacional sem que ele o tenha completado com sucesso. Neste sentido, podemos classificar a evasão como “stopout” quando ela diz respeito a uma interrupção temporária do curso (trancamento), “attainer” quando se refere à saída antecipada do curso com aquisição de conhecimentos, “non-starter” quando se trata de um abandono anterior ao início dos estudos e “dropout” quando diz respeito ao abandono real e irreversível do curso. As causas da evasão, por sua vez, compreendem desde o fracasso acadêmico, a saída voluntária ou a transferência do estudante da instituição de ensino (LAGUARDIA e PORTELA, 2009), questões a que nos dedicaremos mais adiante.

A partir destes resultados, questionamos se existem maneiras de prever quais alunos poderiam vir a abandonar o curso, criando estratégias de orientação e tutoria que fossem eficazes para responder aos seus anseios para que persistissem até o final de sua formação.

Inicialmente realizamos uma série de análises dos documentos e dos materiais disponíveis na plataforma do curso, para a composição de um quadro sobre a quantidade e a qualidade de recursos midiáticos utilizados no ambiente virtual de aprendizagem, o que descrevemos em publicações anteriores (LOSTADA e CRUZ, 2017a, 2017b, 2017c). Para a pesquisa optamos pela abordagem quanti-qualitativa por considerar que ela nos possibilitaria um acesso importante ao objeto de nossa investigação, oferecendo uma maior clareza sobre nossos pressupostos, possibilitando as condições de que necessitamos para captar a multiplicidade do campo educativo e dos saberes escolares por meio do contato direto com a situação investigada (LÜDKE, 2001).

Assim, após essa primeira etapa de investigação, como instrumento de coleta de dados, passamos a verificar as experiências dos cursistas através de três questionários, que foram aplicados, respectivamente, no início do projeto, em 2014, com o objetivo de traçar o perfil midiático dos participantes; em 2016, para compreender a perspectiva dos cursistas

² Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2020.

frente ao processo de aprendizagem; e, o último, em 2018, para avaliar as mudanças percebidas pelos cursistas em seus letramentos e práticas pedagógicas utilizando mídias.

Os questionários foram todos encaminhados através dos endereços eletrônicos cadastrados no curso, resultando na participação de 294 professores na pesquisa de 2014, 74 na pesquisa de 2016 e 144 na de 2018 (52 egressos concluintes e 92 não concluintes). Os dados obtidos nestas pesquisas acabaram motivando o questionamento sobre a eficiência dos instrumentos de pesquisa utilizados como possibilidade de traçar um diagnóstico do perfil do público participante de cursos de EAD. Esse diagnóstico nos leva a propor a elaboração de estratégias de tutoria e docência mais eficientes que resultem na redução dos índices de evasão e de reprovação observados ao fim do projeto, pois consideramos, diante das falas dos entrevistados, que a ação desses profissionais pode significar um importante instrumento para a motivação ou a desmotivação dos cursistas, o que passaremos a discutir na sequência.

A EAD NO UNIVERSO DA CULTURA DIGITAL: ACESSO E PERMANÊNCIA

Como afirma Benkler (2015), estamos vivenciando um momento de oportunidades, mas também de grandes desafios, afinal, as mudanças provocadas pelas tecnologias promovem uma série de transformações nas práticas sociais, gerando novas oportunidades de criação e intercâmbio de informação, conhecimento e cultura. Neste sentido, Bonilla e Pretto (2015) argumentam que o aumento da comunicação tem se traduzido numa relação mais forte da educação com a cultura e também na transformação de professores e alunos em produtores de conhecimentos e fazedores do seu próprio tempo. Nesse cenário, é fundamental refletir sobre o que muda no processo ensino-aprendizagem para que seja possível a elaboração de um projeto educativo com melhores resultados.

O processo de ensinar e aprender passa a requerer, no cenário da cultura digital, uma nova postura do professor e do estudante, a ponto que Gadotti (2002, p. 32) assinala que: “o professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem [...] um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem”. O debate, contudo, não é tão simples, já que é celebrado entre aqueles que exaltam as

tecnologias (tecnófilos) e aqueles que, de outro lado, a evitam (tecnófobos), transparecendo parte da complexidade que subsiste à questão e que se traduz em uma via alternativa, conhecida como “cibercriticismo” (RÜDIGER, 2011), que, em síntese, reconhece tanto a necessidade e a importância das tecnologias, quanto a imposição de condições restritivas.

Neste sentido, o contexto da Educação a Distância (EAD) é um campo no qual estas questões se tornam ainda mais evidentes. As primeiras experiências no campo da EAD datam do final do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, como alternativa para atendimento à demanda crescente por conhecimentos profissionais provenientes de pessoas que residiam em locais distantes dos centros mais desenvolvidos e que não haviam frequentado a escola na época adequada (MILL, 2008). No Brasil, a EAD foi oficialmente instituída na década de 1990, quando é brevemente mencionada no parágrafo 4º do Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); e sua regulamentação se deu pelo Decreto n.º 5.622, em 2005, com normatização definida pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004. Desde então, a EAD teve a possibilidade de se expandir e aumentar exponencialmente a oferta de programas de formação em vários níveis, ampliando as possibilidades de acesso, inclusive dos que se encontram longe dos grandes centros urbanos.

Assim, devido às políticas públicas de democratização do ensino superior como o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a própria EAD, a EAD registrou um crescimento de 300% entre os anos de 2010 e 2014 no Brasil (MACHADO; DOMINGUINI; KAHL, 2014). A questão, contudo, é que, apesar dos benefícios que a modalidade pode oferecer, o índice de estudantes que não concluem a formação ainda é extremamente elevado. No Brasil, o índice de evasão nos cursos a distância oscila entre 1% e 68% e depende da modalidade do curso, sendo os maiores resultados nos cursos de extensão (26,1%) e nos cursos exclusivamente online (27%), segundo Laguardia e Portela (2009). O censo EAD.BR 2015-2106 (ABED, 2016) apresenta a informação de que existem 1.145 instituições credenciadas para atuar na modalidade a distância, onde foram registrados índices de evasão, para 40% delas, entre 26 e 50%. Em Santa Catarina existem aproximadamente 283 cursos sendo oferecidos na modalidade EAD em 75 faculdades, sendo 10 de caráter público, dentre as quais a própria UFSC, de onde partimos para nossas discussões, utilizando como referência o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD).

1.1 A evasão na EAD

Embora a EAD seja uma modalidade de ensino que permite o maior gerenciamento do tempo, possibilitando que os sujeitos que se encontravam impossibilitados de frequentar cursos presenciais, seja pela falta de tempo ou pela distância entre sua residência e os centros formativos, possam prosseguir seus estudos, a evasão persiste como um dos grandes problemas que afligem as instituições de ensino que trabalham com tal modalidade no país, afetando seus resultados, com inconvenientes sociais, econômicos e acadêmicos. Apesar disso, são pouco conhecidos os programas institucionais que visam combater a evasão nestes cursos e, por isso, a questão deve ser considerada de grande interesse no que diz respeito às pesquisas sobre a temática.

Como mencionamos anteriormente, segundo dados divulgados no censo EAD.BR 2015-2106 (ABED, 2016), existem 1.145 instituições credenciadas no país na modalidade EAD. Destas, 40% das instituições registraram índices na ordem de 26 a 50% no que se refere à evasão de seus estudantes. Assim, para discutir a questão da evasão em cursos a distância precisamos ter clareza sobre o critério utilizado para definir a desistência dos alunos. Segundo Almeida (2007, p. 52), podemos classificar a evasão sob três perspectivas distintas:

Tabela 1 – Definições de Evasão.

Autor:	Definição:
Utiyama e Borba (2003)	A evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, deixando de concluí-lo.
Maia e Meireles (2005)	A evasão se traduz em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, inclusive em se tratando de alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.
Abbad, Carvalho e Zerbini (2005)	A evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.

Fonte: Almeida (2007) - adaptado.

Seguindo nesta mesma linha, Martinez apud Comarella (2009, p. 52) discute a evasão na EAD resumindo-a da seguinte forma:

Dropout (evasão) ocorre quando o estudante abandona o curso ou o sistema de educação durante o seu desenvolvimento e nunca retorna. Já o stopout (trancamento) é a interrupção temporária do curso, e attainer (evasão do

curso) ocorre quando o estudante sai do curso antes da sua conclusão, mas com a aquisição do conhecimento, ou por ter atingido suas metas pessoais. Já o caso dos estudantes que nem chegam a iniciar o curso é chamado de non-starter (não iniciante). O conceito de evasão é equivalente tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância: é o desligamento do estudante do curso ou da instituição de ensino superior (IES) na qual está matriculado.

Diante dos conceitos disponíveis, iremos considerar a evasão como a saída do estudante de um curso ou do sistema de educação sem que o tivesse concluído com sucesso. A evasão escolar é, portanto, quando o estudante deixa de completar um curso ou programa que frequenta, resultando na interrupção de um ciclo de seus estudos, o que é uma situação frequente em nosso país, sendo o resultado de inúmeros possíveis fatores, dentre os quais: a falta de clareza do programa, o material didático e as ferramentas de interação entre professores e alunos, além de fatores pessoais ou dificuldades de aprendizagem.

Segundo Levy (2007), existem três conjuntos de variáveis que explicariam a evasão. Em primeiro lugar, ele fala de um *locus* de controle acadêmico, que resumiria a consciência ou não da responsabilidade do aluno sobre a sua própria situação. Se o estudante tiver um *locus* de controle interno significa que ele acredita que o seu sucesso depende do seu esforço pessoal, mas se ele tiver um *locus* de controle externo, ele atribui a responsabilidade do seu sucesso a outras pessoas ou a fatores como a sorte, por exemplo. O segundo conjunto de variáveis é definido pela satisfação do estudante com a aprendizagem em cursos online. Por último, temos também a influência das características dos estudantes em relação à idade, sexo, localização geográfica, formação, entre outros.

Independente do conjunto de variáveis que conduz o aluno à evasão, consideramos que o combate a essa situação pode ser realizado através do contato direto com o aluno evadido ou com aquele aluno que vem apresentando sinais de que virá a evadir-se, além, evidentemente, da reestruturação interna da instituição promotora da formação com vistas a mudanças organizacionais que resultem na permanência do estudante e na sua motivação. Neste sentido, questionamos se existem maneiras de prever quais alunos poderiam vir a abandonar o curso, criando estratégias de tutoria e docência que fossem eficazes para responder aos seus anseios para que persistam até o final de sua formação, antes que a situação se torne irremediável?

Acreditamos, neste sentido, que o uso de instrumentos, como os utilizados nessa pesquisa, aplicados de forma informal e não obrigatória no início dos projetos de formação a distância, seja para coletar informações de perfil ou mesmo para questionar aspectos de interesse da formação ou de pesquisadores, pode servir para um mapeamento diagnóstico para indicar o quanto um estudante está propenso a evasão, possibilitando a adoção de estratégias institucionais, de tutoria e docência, que possam satisfazer as necessidades daqueles estudantes cujas análises preliminares apontarem a necessidade de maior atenção.

3 O CASO DA ECD E O DIRECIONAMENTO DE AÇÕES DE ORIENTAÇÃO E TUTORIA EM EAD

Quando iniciamos nossas pesquisas sobre a ECD obtivemos acesso a algumas informações sobre o projeto, incluindo um questionário de perfil midiático que foi elaborado no Google Formulários e enviado no início da formação, entre setembro e outubro de 2014, a todos os 846 inscritos através dos endereços de e-mails informados no ato da inscrição. No questionário, que não era obrigatório e nem fazia parte do escopo da formação, obteve-se a participação de 293 cursistas, resultando num percentual de participação de 35% do total inscrito. Em 2016 realizamos uma segunda pesquisa com 16 tutores/orientadores e 74 estudantes da ECD, com a intenção de observar os elementos facilitadores e/ou dificultadores do processo de orientação para tentar compreender as formas de minimizar a evasão e a reprovação dos cursistas participantes do projeto. O questionário, desenvolvido no Google Formulários, foi encaminhado a 232 alunos da ECD, também pelos e-mails cadastrados na plataforma. Dentre os 74 alunos que responderam a pesquisa, 71 concluíram o curso e três não. Além de questões sobre o perfil dos egressos, foram propostos questionamentos sobre a metodologia adotada para a tutoria e orientação acadêmica, com o intuito de saber sobre o processo de definição de tema, sobre os encontros virtuais com o orientador, sobre a qualidade final do trabalho, sobre a influência da modalidade e do orientador no processo de construção do TCC, entre outros.

Para aprofundar nossas investigações sobre a temática, explorando melhor os aspectos da pesquisa proposta, em março de 2018, realizamos uma terceira pesquisa com todos os 846 inscritos na ECD, utilizando para isso um questionário novamente elaborado

através do Google Formulários, que foi enviado a todos os e-mails que constavam no sistema administrativo da plataforma e-PROINFO. É importante ressaltar que, por fazer dois anos desde a conclusão do curso, muitos dos endereços de e-mail não estavam mais ativos. A opção, neste caso, foi projetar um questionário segmentado entre o grupo concluinte e o não concluinte, explorando aspectos diferenciados sobre a formação, as mudanças nas práticas pedagógicas, a percepção sobre o curso, entre outras questões. Ao final do período de aplicação contabilizamos a participação de 52 egressos do grupo de 208 cursistas concluintes (22% do total concluinte), enquanto que dos 614 não concluintes contamos com a participação de 92 egressos (15% do total não concluinte).

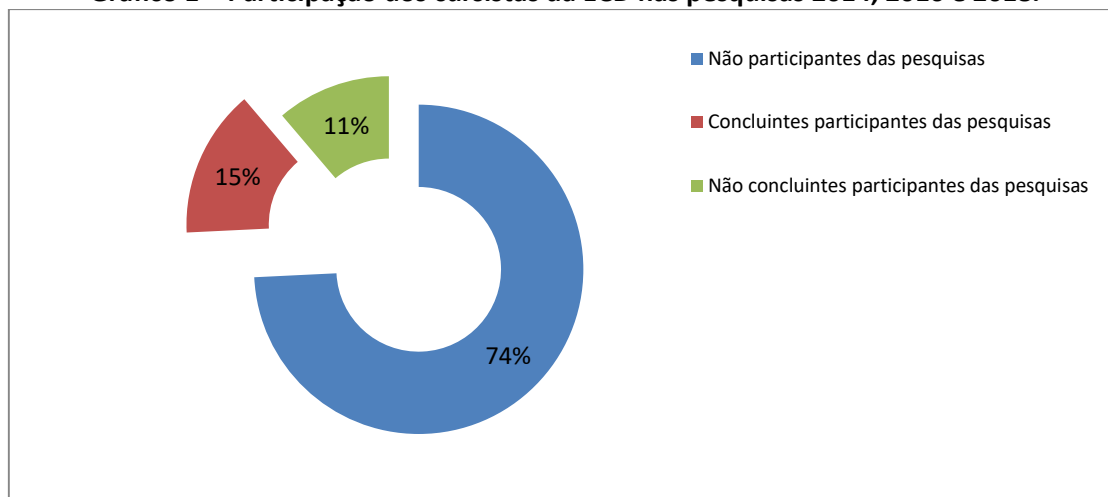
Segundo o levantamento realizado em 2018 com os 92 egressos não concluintes, as principais causas para sua evasão (desistência/reprovação) foi a falta de tempo, a dificuldade em conciliar o trabalho, estudo e família, as informações imprecisas sobre o curso, além dos prazos curtos para a realização das tarefas e a falta de interação entre tutor/alunos e alunos/alunos. Também foi um elemento muito impactante para o expressivo resultado do curso em relação à evasão a interrupção temporária das atividades do projeto devido à falta de recursos.

Diante do apontamento do impacto negativo da atuação do tutor/docente no desligamento de alguns dos cursistas do projeto, acabamos questionando se os instrumentos de pesquisas, como os que utilizamos em nosso projeto de pesquisa, poderiam direcionar ações de tutoria e docência contra a evasão de cursistas em cursos a distância. Para tanto, comparamos as listagens dos 293 cursistas que responderam ao primeiro questionário, em 2014, com a relação dos 208 cursistas concluintes da formação, em 2016, e verificamos que aproximadamente 87 dos respondentes do primeiro questionário acabaram concluindo o curso e, deste modo, praticamente 42% dos respondentes da pesquisa de 2014 se tornariam concluintes da ECD em 2016, fazendo-nos crer que a participação espontânea do cursista na pesquisa indicaria um perfil de estudante mais ativo e participante, predisposto, portanto, a seguir no curso até a sua conclusão. Por outro lado, esse levantamento também demonstraria que o público não participante das pesquisas constituiu um grupo menos participativo, ao menos naquele momento, e, deste modo, mais propenso à evasão, o que nos leva a crer que deveriam ser observados de forma diferenciada, com a aplicação de técnicas de tutoria e

docência específicas, para que fossem motivados e para que as dificuldades que eventualmente estivessem enfrentando fossem sanadas ou minimizadas para a permanência e o sucesso do estudante no curso.

No gráfico abaixo podemos verificar o índice de participação dos cursistas da ECD nas três pesquisas realizadas entre os anos de 2014 e 2018:

Gráfico 1 – Participação dos cursistas da ECD nas pesquisas 2014, 2016 e 2018.



Fonte: Do autor (2020).

O gráfico apresenta a participação dos cursistas nas pesquisas realizadas sobre a formação, indicando que, do total de 846 cursistas participantes do projeto, 123 concluintes participaram das pesquisas, o que corresponde a um percentual de 59% do total concluinte (15% do total global), ao passo que 95 não concluintes também participaram, resultando em 15% do total não concluinte (11% do total global). A informação mais significativa, no entanto, diz respeito ao quantitativo de cursistas que não participou de nenhuma das pesquisas propostas, satisfazendo um total de 74% dos cursistas. Esse resultado é similar ao que foi apresentado por Laguardia e Portela (2009), com o diferencial de que as pesquisas realizadas permitiram identificar quem eram os sujeitos menos participativos.

Isso nos faz supor que a aplicação de instrumentos complementares de pesquisa como os utilizados pelos pesquisadores poderia contribuir para o levantamento diagnóstico de cursos na modalidade EAD, indicando ações e públicos alvos para que se realizem acompanhamentos de orientação e tutoria mais específicos em vista da redução dos índices de evasão, além do aumento da motivação dos cursistas, cujos reflexos se traduziriam

diretamente nos resultados dos projetos de formação. Acontece que nenhum indicativo de evasão foi utilizado no decorrer da formação, fazendo com que o processo de tutoria/docência fosse apontado como uma das causas da evasão dos alunos não concluintes da ECD. Deste modo, passamos a avaliar as contribuições dos estudantes concluintes da formação que participaram do questionário aplicado no início do projeto para compreender a sua percepção sobre os processos de tutoria e docência aplicados no curso, entendendo que seus apontamentos poderiam ter sido utilizados institucionalmente para subsidiar o direcionamento de ações que visassem minimizar os resultados do curso em relação à evasão.

3.1 A perspectiva dos egressos da ECD quanto às ações de docência e tutoria para a sua motivação em vista da conclusão do curso

A crescente oferta de cursos a distância tem aberto espaço para que diversos profissionais assumam funções essenciais para o desenvolvimento destas propostas de ensino. Um desses papéis é exercido, segundo Mill (2008), pelo docente-tutor, cuja tarefa é acompanhar os alunos no decorrer do processo de aprendizagem, podendo receber diversas denominações, entre as quais: tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico e animador, entre outros.

Em geral, há uma grande discussão sobre o papel desse profissional, pois se questiona o entendimento recorrente de que ele seja um mero executor de tarefas, que administra os conteúdos estáticos instituídos para a realização de um determinado projeto formativo (SANTOS, 1999). Para Mill (2008, p. 115), por outro lado, “o tutor é, legitimamente, um docente”. A dificuldade de integrar o tutor ao projeto formativo do curso se dá quando ele não é visto como um professor, sendo encarregado de uma atividade de caráter puramente administrativo, diante da qual atuará tão somente como agente que fiscaliza o cumprimento da entrega de atividades, a participação dos alunos e a avaliação de trabalhos (LAPA e PRETTO, 2010).

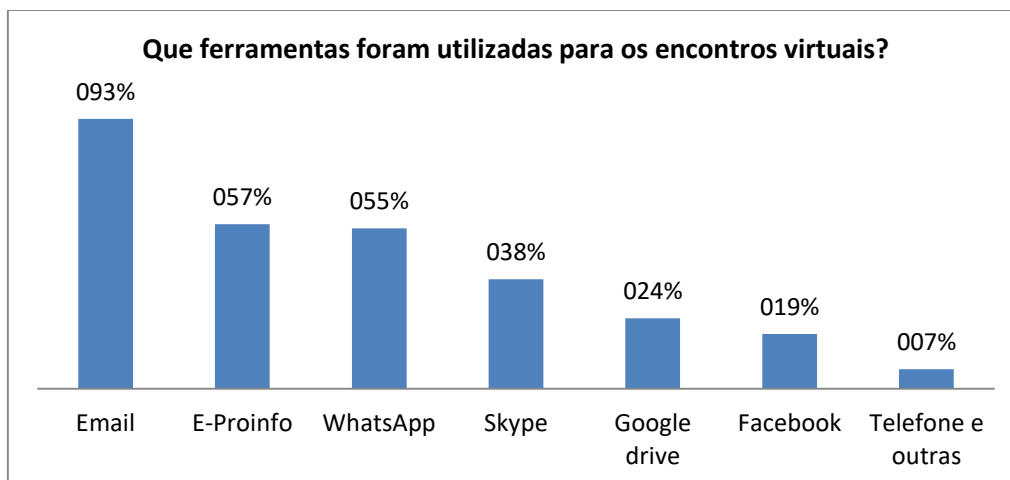
Neste sentido, questionamos os entrevistados da pesquisa realizada em 2016 sobre a perspectiva que tiveram diante da atuação dos seus tutores e docentes para a sua motivação e permanência no curso, perante o que sugerimos a aplicação de estratégias

diversificadas para o atendimento dos grupos apontados como propensos à evasão pelos instrumentos de análise aplicados de maneira não obrigatória no início da formação. Observamos que os cursistas entrevistados afirmaram que a principal motivação em relação à participação no projeto seria a flexibilidade e a praticidade que a modalidade lhes ofereceria. Já com relação aos motivos das desistências, um dos entrevistados afirmou ter concluído grande parte do curso e iniciado a elaboração do TCC, mas acabou não conseguindo finalizar o trabalho por ter sofrido de um grande estresse no período. Outro entrevistado relatou ter tido um ótimo aproveitamento do curso, mas que teria recebido muitas críticas do seu orientador no momento da elaboração do projeto do TCC, o que o fez desistir da formação. Por último, outro cursista alegou que o coordenador do TCC cancelou o seu projeto, impedindo-o de prosseguir com a formação. É possível que esses comentários traduzam questões pontuais, que não podem ser compreendidas quando tomadas de forma isolada, mas são informações que não podem ser menosprezadas para que possamos pensar o processo de acompanhamento oferecido no curso, traduzindo a importância do orientador/tutor para que o aluno persista até o final de sua formação, obtendo bons resultados em relação à sua aprendizagem.

Com relação à quantidade de encontros virtuais realizados para orientação, três alunos disseram ter tido um encontro somente, sete deles afirmaram ter mais de dois encontros, 10 alunos mantiveram uma média de quatro a 10 encontros, 23 alunos tiveram mais de 15 encontros e seis deles não souberam precisar. A maioria descreveu seus encontros virtuais com o orientador de maneira bem positiva, considerando-os como momentos enriquecedores, de esclarecimentos, para sanar dúvidas e para ampliar as discussões. Muitos, inclusive, elogiaram os seus orientadores, dizendo que foram excelentes, atenciosos, presentes, e rápidos no retorno dos questionamentos. Três alunos, todavia, apresentam relatos negativos de seus orientadores, sendo a maior reclamação relativa à demora nas respostas às mensagens, o que teria influenciado no desempenho do aluno no curso.

Quanto às ferramentas utilizadas pelos orientadores para os encontros com os cursistas podemos observar a seguinte divisão:

Gráfico 2 – Ferramentas mais utilizadas na comunicação entre cursista e orientador.



Fonte: Do autor (2020).

Como podemos verificar no Gráfico 2, as principais ferramentas utilizadas para acompanhar os cursistas durante o projeto foram as baseadas em troca de mensagens de texto, como o e-mail, o canal de comunicação da plataforma e o WhatsApp, seguido daquelas que permitem a transmissão de mensagens de voz e vídeo, como o Skype e o Facebook, por exemplo. Tal resultado nos permite pensar que o processo de orientação ainda é regulado preferencialmente pela palavra escrita, com contatos menos pessoais, mas cuja gerência permite o registro permanente das informações e mensagens, além do acompanhamento do processo do aluno ao decorrer de todo o projeto, cujos pormenores podem ser resolvidos através de conversas mais íntimas.

Assim, quando questionados sobre a falta de encontros presenciais com o tutor, 48,6% dos alunos sentiram falta desses encontros, enquanto 45,9% não sentiram, e 5,4% não souberam dizer. Esses resultados permitem observar a importância da autonomia do estudante no processo de orientação, como os dados apresentados anteriormente já indicavam. A consequência desse processo é que quando perguntamos sobre a qualidade final do Trabalho de Conclusão de Curso 82,4% dos alunos do curso afirmaram ter chegado ao resultado esperado, enquanto 12,2% afirmaram que não, e 2,7% não souberam dizer.

Já quanto ao processo de orientação à distância, 71,6% afirmaram que não houve nenhum prejuízo com a modalidade, 18,9% afirmaram que tiveram prejuízos e 8,1% não souberam responder. Corroborando com nossa perspectiva, dentre os alunos que

responderam que a modalidade causou algum prejuízo à qualidade final do seu trabalho, a postura do orientador/tutor foi avaliada como o maior problema, além da falta de contato pessoal, questões que poderiam ser administradas para o sucesso de um maior número de estudantes no curso. De forma geral, os cursistas acreditam que o sucesso na formação é resultado do processo de orientação e do acompanhamento oferecido, a facilidade do contato com o orientador, a agilidade nas correções e respostas às dúvidas, a troca de e-mails, as várias revisões ao trabalho, as orientações por escrito, dentre outras questões. Muitos também ressaltaram a flexibilidade de tempo como o principal fator que auxilia na participação de cursos à distância, mas também a disciplina, a autonomia e a pesquisa são considerados como elementos fundamentais para o sucesso do trabalho nessa modalidade.

Algumas dificuldades também foram identificadas para a realização de um trabalho nessa modalidade, como a falta de contato direto com o orientador. Já dentre as facilidades de se realizar um TCC na modalidade EAD, a flexibilidade e otimização de tempo é a principal delas, seguidas pelas diversas possibilidades de trocas virtuais que a modalidade oportuniza. A atenção recebida para a realização do trabalho também aparece como um ponto positivo, bem como os prazos e as etapas de execução do trabalho, que, quando bem definidas, facilitam o processo.

De forma geral, a questão era identificar, a partir do cruzamento de informações obtidas a partir das pesquisas aplicadas no decorrer do curso, como identificar os estudantes propensos à evasão para, a partir daí, avaliar como os processos de orientação e tutoria poderiam ser direcionados para a conclusão de um maior número de cursistas. Nesse sentido, os estudantes foram unânimes em afirmar que a conclusão do curso foi influenciada pelo processo de orientação, fato evidenciado nos relatos positivos com relação à importância da orientação na modalidade à distância. Sobre os aspectos da orientação que influenciaram no processo, foram ressaltados: o papel norteador da orientação para o processo de escrita, de organização e delimitação do trabalho; fornecimento de subsídios metodológicos; disponibilização de materiais; oferecimento de dicas e sugestões; ordenamento de ideias e argumentos; suporte, monitoramento e apontamento de falhas; feedbacks que influenciaram a qualidade do trabalho. Diante do quadro, conclui-se que o processo de orientação é de suma importância para a conclusão dos TCC, podendo o direcionamento dessas ações ser realizado

através de instrumentos como os aplicados nesta pesquisa, com levantamentos de estudantes menos participativos e dos aspectos que dificultam sua participação.

Acontece que, apesar da importância da função, a maioria dos orientadores/tutores (56%) afirma não ter recebido nenhuma formação específica para sua atuação no curso em questão. Mais de metade (62%) também informou não ter experiências anteriores de orientação presencial. A experiência como orientando foi apontada como fator formativo importante para exercer a função de orientador, o que podemos verificar no comentário de um dos entrevistados:

Considero formativo todo o acompanhamento que tive enquanto orientando, entre os anos de 2008-2016, seguidamente, desde a Iniciação Científica até o Mestrado. Foram quatro diferentes orientadores e que na sua diversidade de abordagens e metodologias de orientação, me inspiraram e propuseram parâmetros para atuação enquanto orientador. Inclusive, em ocasião de orientando, era solicitado por alguns dos meus orientadores, para auxiliá-los na primeira correção e revisão de trabalhos de outros orientandos, não para substituí-los nesta função, o que seria antiético e profissional, mas para oferecer mais de um olhar de leitura e avaliação sobre os textos em produção. Caso a pergunta esteja em busca de uma formação própria, específica, acerca da construção de uma identidade de orientador, a resposta é não. (Respondente 14).

Como formas de preparação para exercer a função de orientador, os respondentes citaram manuais e tutoriais on-line, reuniões presenciais e virtuais, além de instruções enviadas por e-mail. Dez dos 16 respondentes afirmaram que houve momentos de discussão sobre sua prática de tutoria durante o curso. Dentre estes momentos, os respondentes indicam a realização de webconferências e de reuniões presenciais com a coordenação do curso, a abertura de um fórum específico para essa finalidade na plataforma do curso e a articulação entre os próprios colegas orientadores, que trocavam experiências e apoio.

Entre os aspectos em que a EAD favoreceu o processo de elaboração do trabalho, os respondentes listaram:

- Maior disponibilidade de tempo para ler e refletir sobre as condições do aluno antes de fornecer uma resposta;
- A objetividade das reuniões e uma maior produção escrita como resultado destes encontros;

- Melhores condições para conciliar a orientação com outras atividades;
- Inclusão de alunos que não poderiam fazer uma especialização de outra forma, por morarem em cidades distantes de centros universitários;
- A possibilidade de estar em contato frequente por meio de plataformas digitais síncronas e assíncronas.

Por outro lado, os principais desafios associados à modalidade foram:

- A pouca disponibilidade de tempo dos alunos, uma vez que a modalidade a distância normalmente é escolhida por quem já tem outras atividades presenciais - no caso, os professores cursistas tinham em maioria contratos de 40h semanais;
- A crença de alguns alunos de que a exigência por qualidade no trabalho na modalidade EAD seria menor;
- Maior demora no processo de integração entre orientando e orientador.

Questões relativas às diferenças do processo de comunicação na orientação EAD e presencial foram evidenciadas entre os desafios identificados pelos orientadores. Alguns mencionaram que o trabalho só passou a evoluir depois de um contato direto e síncrono, como ligações telefônicas e conversas por meio de ferramentas de comunicação em voz e vídeo, como o Skype. Neste sentido, identificamos que os casos de sucesso no projeto estavam vinculados à criação de rotinas e à frequência das trocas comunicativas entre os cursistas e destes com seus tutores e orientadores, segundo suas preferências ou práticas midiáticas. O aplicativo WhatsApp foi mencionado como uma importante ferramenta para manter ativa a comunicação entre o orientando e o orientador e também como fator motivacional entre o grupo de orientandos, que estimulavam um ao outro e trocavam informações por meio de mensagens. Em todos os casos de fracasso relatados, a comunicação não foi frequente, levando-nos a concluir que existem mecanismos, como o que propomos nesta pesquisa, que possam ser utilizados para identificar e acompanhar os cursistas que demonstram disposição à evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD tem ocupado um espaço importante no contexto da educação brasileira, agindo no sentido de oportunizar acesso àqueles que, de outro modo, se viriam à margem dos processos formativos, por falta de tempo ou condições de frequência. Sua complexidade é, no entanto, um convite à discussão, compreensão e pesquisas, particularmente se levarmos em consideração a sua grande expansão e os processos adotados para o acompanhamento dos cursistas.

Nesse estudo, verificamos que em 72 municípios de Santa Catarina existem atualmente 75 instituições que ofertam aproximadamente 283 cursos, números que tendem a aumentar muito nos próximos anos com o avanço das tecnologias e das possibilidades que a modalidade vem oportunizando para o acesso da população ao ensino superior. Dentre estes cursos, funcionou na Universidade Federal de Santa Catarina, entre 2014 e 2016, o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD), que tinha como meta formar 800 profissionais das redes de ensino do Estado, embora o curso tenha sido ofertado também em outros Estados do país.

Esta pesquisa visou a análise da experiência desenvolvida na ECD para sugerir a aplicação não obrigatória de instrumentos de pesquisa como o utilizado no início da formação, em 2014, e ao longo da mesma, para direcionar as ações de orientação e tutoria em vista da redução dos índices de evasão. A partir da análise uma série de informações, e de um último levantamento, já em 2018, revisitamos a literatura na busca de elementos que tornem evidentes os fatores que facilitam ou dificultam as práticas de orientação e tutoria em EAD, encaminhando os cursistas à conclusão exitosa de sua formação. Tornou-se evidente que o ensino a distância contribuiu de forma ímpar na formação de nossos professores cursistas, diante de suas dificuldades de tempo e espaço para a participação em processos formativos convencionais.

Segundo Jenkins (2009), na sociedade do conhecimento a ubiquidade e a mobilidade se tornam elementos cruciais para a informação e a participação dos indivíduos. Neste sentido, a tecnologia torna-se uma aliada na formação docente, possibilitando uma verdadeira reciclagem profissional diante da fluidez dos recursos e do novo cenário cultural.

Não se pode deixar de dizer que a informação é hoje um elemento que entra na vida das pessoas por todos os lados e em todos os momentos, obrigando a escola, bem como seus docentes, a reorganizar sua função diante do conhecimento, para o qual a formação constituiu-se como um instrumento indispensável.

A pesquisa demonstrou que a EAD, assim como o ensino presencial, possibilita momentos formativos ímpares, a partir dos quais novas práticas pedagógicas são possíveis. Não se trata, no entanto, de avaliar o desempenho de uma modalidade em oposição à outra, mas sim de identificar as potencialidades e os desafios inerentes a uma forma emergente de formação. O que se percebe é uma sobreposição às características distintivas de cada modalidade de ensino, já que é a atuação docente e discente que define e transparece os projetos políticos pedagógicos adotados pelas instituições promotoras.

No decorrer desta pesquisa identificou-se que a questão-chave para o sucesso da formação na modalidade EAD é o estabelecimento de uma relação de comunicação aberta e frequente, com constantes trocas, entre orientador/tutor e o orientando. Verificou-se que em alguns casos, as ferramentas digitais bastaram para este fim, inclusive indicando quem eram os estudantes com maior propensão a evasão. Pesquisas futuras podem contribuir no sentido de fornecer elementos para a compreensão das variáveis imbricadas às dinâmicas avaliativas que possam conduzir novas relações de orientação e tutoria. Neste estudo já foi possível apontar que a modalidade em si não é considerada um obstáculo nem para os alunos, nem para o corpo docente no que concerne à qualidade dos trabalhos desenvolvidos. A EAD é um campo fértil e precisa ser organizada em vista da solução das lacunas ou vácuos existentes entre o orientador/tutor e o cursista em vista de sua permanência e conclusão.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.S.; CARVALHO, R.S.; ZERBINI, T. **Evasão em Curso a Distância via Internet: Explorando Variáveis Explicativas**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29., 2005, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: ANPAD, 2005.

ALMEIDA, O. **Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BENKLER, Y. **La riqueza de las redes: como la producción social transforma los mercados y la libertad.** Barcelona: Icaria editorial, 2015.

BONILLA, M.; PRETTO, N. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Relatório da Comissão Especial de Estudos nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC: 1996.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - MEC/SEED. (Org.). **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância.** Brasília: Mec, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

CHASSOT, Á. **Orientação virtual: uma nova realidade.** In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez, 2002.

COMARELLA, R. **Educação superior a distância: evasão discente.** 2009. 147 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FILHO, R.; ARAÚJO, R. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Revista Educação Por Escrito, Porto Alegre*, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. Evasão na educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, 11(1), 349-379, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7114>>. Acesso em: 08 out. 2019.

LAPA, A.; PRETTO, N. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

LEITE, S.; OTERO, W.. Procedimentos e percepções sobre a orientação na EAD: o caso da especialização em mídias na educação. **RENOTE - Rev.Nov.Tec.Educ.**, v. 11, n. 1, 2013.

Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41709/26458>>. Acesso em: 16 out. 2016

LEVY, Y. **Comparing dropouts and persistence in e-learning courses**. *Computers & Education*, v.48, p.185–204, 2007.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LOSTADA, Lauro Roberto; CRUZ, Dulce Márcia. A EAD como um horizonte de novas possibilidades didático-pedagógicas: O caso do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 11, p. 188-208, Jan/Jun 2017.

LOSTADA, Lauro Roberto; CRUZ, Dulce Márcia. Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital: Um Horizonte de Novas Possibilidades Didático-Pedagógicas. *In: Anais do I Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias*, Araranguá: UFSC, 2017. p. 18-26.

LOSTADA, Lauro Roberto; CRUZ, Dulce Márcia. Formação em rede na cultura digital: novos dispositivos, novas narrativas?. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 21, p. 1-12, 2017.

MACHADO, A.; DOMINGUINI, L.; KAHL, J. O papel do orientador de monografia da educação à distância. **Travessias**, v. 08, n. 02, 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8447/7828>>. Acesso em 13 nov. 2016.

MAIA, M., C. MEIRELES, F.S. Evasão nos Cursos a Distância e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 29, 2005, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: ANPAD, 2005.

MASSI, L.; SANTOS, M. **Formação e atuação do tutor como orientador de trabalho de conclusão de curso em EAD**. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EAD (SIED-ENPED)*, 1., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Sied-enped, 2014. p. 1 - 235.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 04, ano 02, agosto/dezembro 2008.

RAMOS, E. et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital**: documento base. 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 de agosto 2017.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÁ, I. **Educação a distância: processo contínuo de inclusão social**. Coleção Vida e Educação, v. 5. Fortaleza: CEC, 1998.

SANTOS, E. Novas práticas curriculares na educação a distância. **Comun. Educ.**, n. 26, 1999, pp. 35-42.

UTIYAMA, F., BORBA S. F. P. Uma ferramenta de apoio ao controle da evasão de alunos em cursos a distância via Internet. III Congresso Brasileiro de Computação – CBComp 2003 Informática na Educação. Disponível na em: <<http://64.233.179.104/search?q=cache:C-iVnpOnNhwJ:www.cbcomp.univali.br/anais/pdf/2003/ine153.pdf+%22educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia%22%2B%22desistente%22%2Bdefini%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=14>>. Acesso em 08 mar. 2006

Revisão gramatical por: Álbio Fabian Melchiorretto

E-mail: albio.melchiorretto@gmail.com

RECEBIDO 03 DE JUNHO DE 2020.

APROVADO EM 06 DE DEZEMBRO DE 2021.