

ESTUDO DA EVASÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E TÉCNICAS DE ENSINO DA UAB – UTFPR

STUDY ON REASONS FOR STUDENT WITHDRAWAL FROM A GRADUATE COURSE IN TECHNOLOGIES, COMMUNICATION AND TEACHING TECHNIQUES (UAB-UTFPR)

ESTUDIO DE LA EVASIÓN DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN TECNOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA UAB – UTFPR

Marcus Vinicius Santos Kucharski

Doutor em Educação - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Curitiba

Vitor Henrique Basso

Bacharel de Relações Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RESUMO

A pesquisa aqui relatada investigou as principais razões da desistência de estudantes de um curso a distância de Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil nos anos de 2014-2015. Os estudantes desistentes participaram de uma pesquisa realizada *online*, com questões abertas e fechadas e suas respostas foram sistematizadas estatisticamente (questões fechadas) e a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) numa perspectiva que combinava o pressuposto da Relevância Ótima (SILVEIRA e FELTES, 2002) das informações prestadas com os da Análise do Discurso Pragmática (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002). Ainda que a proposta do curso tenha sido inovadora, os resultados obtidos não se diferenciaram daqueles a que chegaram estudos similares realizados tanto no âmbito do programa UAB quanto de outras iniciativas em educação a distância: problemas de ordem pessoal ou profissional, dificuldades de adaptação à metodologia da EAD e de aprendizagem, em seus diversos aspectos, ainda são as razões mais fortes de evasão em cursos superiores na modalidade a distância.

Palavras-chave: educação a distância; evasão; UAB; cursos de especialização

ABSTRACT

The paper presents the results of a study on reasons for student withdrawal from a distance education graduate course in Technologies, Communication and Teaching Techniques, promoted by the Federal University of Technology – Paraná (Brazil), within the Brazilian Open University program in 2014-2015. Students who had withdrawn from the course answered an electronic survey composed by open, multiple choice and valour-scale questions, which were statistically systematized (multiple choice and valour-scale questions) or analyzed by Content Analysis (BARDIN, 1995) procedures, from an Optimal Relevance Principle (SILVEIRA and FELTES, 2002) and Pragmatic Discourse Analysis (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002) standpoint. Though the course's proposal was quite innovative, the results we reached did not differ from those presented in similar studies of other distance education courses: personal or professional problems, difficulties of adaptation to the DE methodology and learning difficulties still are the most mentioned reasons for withdrawal from distance education graduate courses.

Keywords: distance education; student withdrawal; Brazilian Open University; graduate courses

RESUMEN

La investigación presentada aquí las principales razones para el abandono de los estudiantes de un curso a distancia de especialización en tecnología, la comunicación y la enseñanza de técnicas patrocinadas por la Universidad Tecnológica Federal de Paraná en el marco del programa de la Universidad Abierta de Brasil en los años 2014-2015. Estudiantes abandonos participaron en una encuesta online realizada con preguntas abiertas y cerradas, y sus respuestas fueron sistematizadas estadísticamente (preguntas cerradas) y de Análisis de Contenido (Bardin, 1995) en una perspectiva que combina la asunción de relevancia (Silveira y FELTES, 2002) de la información suministrada con el análisis pragmático del discurso (LOZANO, Peña-Marín y abril de 2002). Aunque la propuesta actual ha sido innovador, los resultados no fueron diferentes de los alcanzados por estudios similares llevados a cabo tanto en el programa de la UAB y otras iniciativas en la educación a distancia: problemas de orden personal o profesional, dificultades en la adaptación de la metodología EAD y el aprendizaje en sus diversos aspectos, sigue siendo el más fuerte razones de la evasión en la educación superior en la distancia.

Palabras clave: educación a distancia; la evasión; UAB; cursos de especialización

INTRODUÇÃO

Este artigo relata resultados de pesquisa sobre a evasão observada no curso a distância de Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino (TCTE) do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – UTFPR. Nele foram apresentadas novas teorias de aprendizagem, tanto diretamente ligadas ao advento das novas tecnologias digitais – o Conectivismo (SIEMENS, 2006; DOWNES, 2012) – quanto as de inspiração mais humanista – a Teoria da Atividade Humana (ENGESTRÖM, 1987). A perspectiva transversal do curso era da Educomunicação. A proposta, com de doze disciplinas, era trabalhosa: um curso que exigiria bastante entrega dos participantes, de modo a compreenderem criticamente as implicações do que de mais atual se diz no campo da Educomunicação.

Iniciado em agosto de 2014, o curso contava cinco polos de apoio presencial: São Paulo (SP), Jandira (SP), Peruíbe (SP), Caçador (SC) e Rio Negro (PR), todos de nível “AA” segundo a Capes. Houve 143 matriculados assim divididos:

Tabela 1: relação polo x número de matriculados no início do curso.

POLO	MATRICULADOS
Caçador (SC)	29
Jandira (SP)	13
São Paulo (SP)	30
Peruíbe (SP)	36
Rio Negro (SP)	35

EVASÃO EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR À DISTÂNCIA

A evasão de alunos das instituições educacionais de nível superior é um problema comum, e não seria diferente em relação à Educação à Distância (EAD). Segundo Silva Filho *et al* (2007, p.642), causa perdas complexas: “No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é um importante decréscimo de receitas. (...) a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.”

A condição social é fator comum entre aqueles que deixam o que desejariam fazer em nome do que pareça mais simples. Segundo Tigrinho (2007, [s.p.]), muitos acabam buscando “outros [cursos] menos procurados, mesmo com pouco interesse em exercer a profissão correspondente. Esperam que a opção [...] possibilite o ingresso a um nível educacional cujo título poderá facilitar a ascensão social.”

Os respondentes desta pesquisa pertencem a outro grupo: professores atuantes que abandonam uma especialização. São estudantes de pós-graduação, pressupondo maturidade na escolha do aperfeiçoamento profissional, que implica enriquecimento curricular e ascensão profissional numa área de trabalho conhecida. Estudos similares foram desenvolvidos, mas a oportunidade tornava nosso desafio motivador, porque permitiria aprofundarmos características específicas da nossa realidade.

Levantamos o que alguns trabalhos assinalam como causas mais comuns de evasão em cursos superiores na modalidade de EAD. Segundo o Censo EAD.br (ABED, 2013), são, nesta ordem:

- falta de tempo para estudar e participar do curso;
- acúmulo de atividades no trabalho;
- falta de adaptação à metodologia.

Para Almeida (2010), em 2008, segundo o *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil*, a evasão média apurada em 129 instituições foi de 18,5%¹, sendo maior no setor público (21,1%) que no privado (17,3%).

¹ Tais números nos causam estranhamento. Pela experiência na modalidade, qualquer número diferente de 40% ou 50% (como limite inferior) nos parece discutível.

Segundo Martins *et al* (2013), dados do Censo 2010 indicam que estudantes de cursos à distância têm em média 33 anos de idade, e que apenas 25% deles têm até 26 anos, faixa predominante na educação presencial.

O Censo EAD.br (ABED, 2013) apresenta uma tabela com o número de alunos desistentes em diferentes cursos na modalidade de EAD nas instituições pesquisadas, de acordo com os motivos citados:

Tabela 2: motivos mais comuns para desistência de cursos à distância por tipo de curso.

Causas de evasão	Naturezas dos cursos					Total
	Regulamentados totalmente à distância	Regulamentados semipresenciais	Disciplinas à distância em cursos presenciais	Livres não corporativos	Livres corporativos	
Falta de tempo para estudar e participar do curso	75	36	19	77	55	261
Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso	20	9	4	6	2	39
Viagens a trabalho	23	12	2	8	16	61
Desemprego	27	15	2	9	1	53
Falta de adaptação à metodologia	55	22	16	41	28	160
Acúmulo de atividades no trabalho	43	26	10	45	51	174
Impedimentos criados pela(s) chefia(s)	6	2	0	5	8	21
Outros	17	9	3	9	6	44
Total	260	131	56	200	166	813
Não informado	41	47	57	60	51	257

Fonte: Adaptado de Censo EAD.br (ABED, 2013, p.99-100)

Vê-se que a maior causa indicada é a falta de tempo para estudar e participar do curso, seguida pelo acúmulo de atividades no trabalho e, em terceiro lugar, pela falta de adaptação à metodologia dos cursos à distância. Estes três fatores respondem por 73,2% de todas as desistências informadas.

Kist (2014), estudando a evasão em um curso à distância de Especialização em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, encontrou índice de evasão bem menor do que a média presente na literatura: apenas 10,3% de uma população de 300 estudantes. Destes, conseguiu entrevistar 24, tendo levantado, como motivos mais expressivos (respondendo por 85% do total de evadidos do curso pesquisado):

- falta de tempo por acúmulo de atividades no trabalho;
- dificuldades de adaptação a algum elemento específico da metodologia do curso ofertado à distância (razões diversificadas).

Fonseca (2015)² analisa os principais motivos de evasão dos alunos dos cursos de graduação em Música, Administração Pública e Artes Visuais pelo sistema UAB no polo Cruzeiro do Sul (Acre). A maior falha do trabalho é não apresentar números absolutos que pudessem contextualizar as análises por curso ou face a toda a população de estudantes dos cursos do polo. Ainda assim, entrevistou 11 estudantes que desistiram daqueles cursos no período da realização da pesquisa. Sem detalhar numericamente, as principais razões de evasão apontadas foram, na ordem:

- falta de tempo para as atividades por conta de acúmulo de trabalho ou outros estudos;
- não conseguir acompanhar as atividades todas do curso – que compreendemos como dificuldade de aprendizagem ou de adaptação à metodologia.

Corrêa e Lacerda (2011) estudaram desistências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas ofertados no polo UAB de Nova Friburgo (RJ). Na revisão bibliográfica, as autoras citam estudo que reflete melhor nossa experiência com a observação da evasão em cursos à distância: “em uma pesquisa sobre a situação do ensino superior à distância no Brasil, Maia e Meirelles (2004) apontam que **o índice de**

² Tecnicamente, é um trabalho lacunar na apresentação e tratamento dos dados, mas despertou interesse por ser um dos mais recentes (e pouco numerosos) estudos realizados no âmbito do sistema UAB.

evasão nos cursos a distância é algo em torno de 68%.” (Grifo nosso) Nos cursos por elas estudados, em se levando em conta *somente o nível de persistência dos calouros durante e após o primeiro semestre de curso*, houve 39,5% de evasão em Biologia e 31% de evasão em Ciências Biológicas – trazendo prognósticos não muito positivos para os semestres futuros. Dados coletados em entrevistas com evadidos revelaram os principais motivos:

- dificuldades em se adaptar à modalidade;
- obstáculos em relação a disciplinas consideradas “difíceis” apresentadas já na primeira etapa dos cursos;
- falta de vínculo com o polo presencial;
- expectativas incorretas por um curso mais “fácil” de ser concluído.

Creemos que o segundo motivo possa ser interpretado como dificuldade em acompanhar as atividades do curso; o quarto pode ser diluído no primeiro, posto parecer refletir dificuldades de adaptação à modalidade. Duas características, entretanto, exigem mais atenção: a) a ausência de menção a sobrecargas de trabalho que atrapalhassem a continuidade dos estudos e, especialmente, b) uma menção *sui generis* às dificuldades de estabelecimento de um vínculo institucional com o polo presencial – na verdade, com a universidade promotora, responsável pelos cursos.

Outras pesquisas consultadas corroboram as razões essenciais de evasão apontadas pelo Censo EAD.br 2013, variando pouco em ordem de importância.

EVASÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TCCE

Levantamos o número de desistentes do curso no dia 28/05/2015, após o encerramento de todas as disciplinas e antes das orientações do Trabalho de Conclusão de Curso (TCCE). Consideramos somente alunos que efetivamente iniciaram o curso (por seu acesso ao AVA e realização de, ao menos, uma atividade de alguma das disciplinas). Chegamos a 68 desistentes, dos quais 61 passaram a constituir nossa população de pesquisa pelo critério mencionado. Assim, a evasão em nosso curso, no fechamento das disciplinas, era de 42,65%.

No momento em que este artigo começava a ser escrito (outubro de 2015), os estudantes realizavam suas pesquisas e tinham orientações para o TCCE. Ainda assim, Revista Intersaberes | vol. 11, n.23, p.346-363 | maio.ago. | 2016 | 1809-7286

mesmo em fase final, houve mais desistências. Naquele momento, a evasão estava em 60,44%, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3: relação polo x número de estudantes em orientação de TCCE em outubro de 2015 e percentual de evasão por polo até aquele mês.

POLO	MATRICULADOS / EM ORIENTAÇÃO	EVASÃO
Caçador (SC)	29 / 18	37,95%
Jandira (SP)	13 / 4	69,24%
Peruíbe (SP)	36 / 9	75%
Rio Negro (SP)	35 / 14	60%
São Paulo (SP)	30 / 12	60%
	Evasão média	60,44%

METODOLOGIA

Um questionário foi construído na plataforma Google Forms, cujo acesso foi enviado por mensagem eletrônica a todos os 61 estudantes que, em 28 de maio de 2015, eram efetivamente desistentes. O questionário investigava as causas das desistências, bem como as relações entre estudantes e docentes, tutores, coordenação de curso, e polo de apoio presencial.

Uma vez respondidos os questionários (anonimamente), procedemos à leitura e Análise do Conteúdo das respostas (BARDIN, 1995) para sua tabulação e categorização e, na sequência, a partir de uma perspectiva que combinava o pressuposto da Relevância Ótima³ (SILVEIRA e FELTES, 2002) das informações prestadas com os da Análise do Discurso Pragmática (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002), construímos nossas inferências.

RESULTADOS COMENTADOS

Enviamos, por mensagem eletrônica, o *link* para o questionário da pesquisa aos 61 estudantes evadidos do curso. Recebemos respostas de 13 deles, correspondendo a 21,3%

³ O princípio da Relevância Ótima afirma que, numa relação dialógica entre adultos, as seleções e construções linguísticas são sempre as melhores possíveis para o encaminhamento da relação. Nas palavras de Sperber e Wilson (*apud* SILVEIRA e FELTES, 2002, p.51-2): “(i) o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo” e “(ii) o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador”.

do total dos evadidos, amostra quantitativamente relevante, como confirmam Oliveira e Grácio (2005, [s.p.]):

A literatura destinada às aplicações das metodologias quantitativas, muitas vezes, tem apontado que para uma amostra ser representativa, ela deve abranger uma porcentagem fixa da população, aproximadamente 10% a 20%, dependendo do tamanho da população [...].

Como vimos, nossa amostra de respondentes representa 21,3% do total de evadidos do curso, ligeiramente acima da margem superior apontada pela literatura estatística.

QUESTÕES DE PERFIL SOCIOGRÁFICO

(Questão 1) Respondentes por polo.

Tratamos as respostas por polos, considerando a magnitude da amostra de evadidos em relação ao total de desistentes de cada um deles.

Tabela 4: evadidos por polo e sua representatividade em relação ao total de desistentes de cada um.

POLO	REPRESENTATIVIDADE POR POLO
Caçador	-(Zero)-
Jandira	4 (44,44% dos evadidos do polo)
Peruíbe	6 (22,22% dos evadidos do polo)
Rio Negro	2 (9,52% dos evadidos do polo)
São Paulo	1 (5,55% dos evadidos do polo)

(Questão 2) Respondentes por Gênero e sua Representatividade da População Pesquisada.

Tabela 5: gêneros dos(as) respondentes e seu impacto de representatividade.

GÊNERO DO(A) RESPONDENTE	REPRESENTATIVIDADE DO GRUPO
Masculino	3 (23% dos respondentes e 21,4% de todos os estudantes evadidos)
Feminino	10 (77% dos respondentes e 17,2% de todas as estudantes evadidas)

Representatividade total	21,3% do total de evadidos
--------------------------	----------------------------

(Questão 3) Respondentes por faixa etária.

Tabela 6: faixas etárias dos respondentes.

FAIXA ETÁRIA	RESPONDENTES
26 a 30 anos	5 (38,46% dos respondentes)
31 a 35 anos	1 (7,69% dos respondentes)
36 a 40 anos	1 (7,69% dos respondentes)
41 a 45 anos	2 (15,38% dos respondentes)
46 a 50 anos	4 (30,76% dos respondentes)

A idade média dos respondentes é de 37 anos, pouco acima daquela levantada por Martins *et al* (2013), de 33 anos. Esses quatro anos a mais podem ser creditados ao fato de os respondentes já possuírem ao menos uma graduação.

(Questão 4) Respondentes por disciplinas terminadas.

Nossa próxima estratificação levou em conta o momento em que os respondentes desistiram do curso. Eis os dados:

Tabela 7: relação entre o número de disciplinas efetivamente cursadas até o momento da desistência e o número de respondentes.

DISCIPLINAS	RESPONDENTES
Nenhuma	3 (23,07% dos respondentes)
Duas	2 (15,38% dos respondentes)
Quatro	5 (38,46% dos respondentes)
Seis	3 (23,07% dos respondentes)
Média de disciplinas cursadas até o fim	4 (quatro – 33% do curso)

Na média, os respondentes cursaram um terço das disciplinas obrigatórias, o que lhes deu boa vivência do curso em relação ao seu grau de dificuldade e organização.

MOTIVOS PARA DESCONTINUIDADE DO CURSO

Esta parte do questionário continha seis afirmativas de valoração quantitativa (escala de zero [nada determinantes] a cinco pontos [muito determinantes]), procurando demonstrar quanto mais próxima da verdade estava cada afirmativa feita. Os títulos na subseção refletem os textos das afirmativas propostas aos respondentes.

Realizamos uma análise em dois níveis: aqueles que respondessem com nota “zero” às afirmativas apresentadas constituiriam, ao mesmo tempo, uma amostra dos respondentes totais (para levantamento da **relevância geral** da afirmativa) e o grupo cuja resposta seria ignorada para efeito de cálculo da **relevância específica** da afirmativa para aqueles que lhe aferiram alguma nota. Para evitarmos interpretações falseadas das respostas, sempre nos referimos ao fato de a relevância para a maioria dos respondentes ter sido positiva ou negativa.

(Questão 5) Fatores Familiares ou Profissionais foram _____ para sua Desistência do Curso.

Nove dos treze respondentes atribuíram peso a este fator, demonstrando **relevância positiva para a maioria**. Os respondentes deram, para esta afirmativa, nota média de **2,46** pontos, o que a configura como *pouco* ou *medianamente determinante*⁴.

Dirigindo nossa atenção à **relevância específica** atribuída por aqueles que a indicaram como um fator de desistência, encontramos resultado significativo: **3,55** pontos, deixando-a entre *medianamente* e *bastante determinante*.

Tabela 8: sumarização dos pesos relativos às afirmativas da questão 5.

Grupo	Participação no total da amostra (13)	
Não atribui peso à afirmativa	4 (30,76%)	
Atribui algum peso à afirmativa	9 (69,24%) – relevância positiva para a maioria	
Grupo	Relevância geral (13)	Relevância específica (9)
Atribui algum peso à afirmativa	2,46	3,55

⁴ A nota máxima de relevância geral ou específica para cada quesito seria 5 (cinco) pontos.

(Questão 6) Dificuldades de Aprendizagem (Compreensão dos Conteúdos das Disciplinas) foram _____ para sua Desistência do Curso.

Outro quesito com **relevância positiva para a maioria**, com porcentagem igual à da resposta anterior. Entretanto, não foi fator preponderante para as evasões, com **relevância específica** de 2,88 pontos, deixando a avaliação entre *pouco* e *medianamente determinante*.

Tabela 9: sumarização dos pesos relativos às afirmativas da questão 6.

Grupo	Participação no total da amostra (13)	
Não atribui peso à afirmativa	4 (30,76%)	
Atribui algum peso à afirmativa	9 (69,24%) – relevância positiva para a maioria	
Grupo	Relevância geral (13)	Relevância específica (9)
Atribui algum peso à afirmativa	2,00	2,88

(Questão 7) Problemas de Relacionamento com o Coordenador do Curso foram _____ para sua Desistência do Curso.

Aqui houve a primeira ocorrência de **relevância negativa para a maioria**; nove dos treze respondentes não atribuíram peso ao fator apresentado.

A **relevância geral** do quesito foi de **0,62** ponto, qualitativamente muito boa, qualificando a influência da coordenação em relação às decisões de abandono de curso como *quase irrelevante*. Ao considerarmos a **relevância específica**, temos um crescimento importante, mas cuja interpretação final também é positiva: **2,00** pontos (*pouco determinante*).

Tabela 10: sumarização dos pesos relativos às afirmativas da questão 7.

Grupo	Participação no total da amostra (13)	
Não atribui peso à afirmativa	9 (69,24%) – relevância negativa para a maioria	
Atribui algum peso à afirmativa	4 (30,76%)	
Grupo	Relevância geral (13)	Relevância específica (4)
Atribui algum peso à afirmativa	0,62	2,00

(Questão 8) Problemas de relacionamento com professores do curso foram _____ para sua desistência do curso. - Considere, para esta

resposta, ocorrências de demora excessiva para responder suas perguntas ou mesmo a não-resposta às perguntas que enviou.

Outro quesito com **relevância negativa para a maioria**. Para os respondentes, a **relevância geral** do quesito foi de **0,92** ponto. Na **relevância específica**, houve um crescimento para **2,40** pontos, posicionando o fator como *pouco determinante*.

Tabela 11: sumarização dos pesos relativos às afirmativas da questão 8.

Grupo	Participação no total da amostra (13)	
Não atribui peso à afirmativa	8 (61,53%) – relevância negativa para a maioria	
Atribui algum peso à afirmativa	5 (38,47%)	
Grupo	Relevância geral (13)	Relevância específica (5)
Atribui algum peso à afirmativa	0,92	2,40

(Questão 9) Problemas de relacionamento com os tutores à distância do curso foram _____ para sua desistência do curso. - Considere, para esta resposta, ocorrências de demora excessiva para responder suas perguntas ou mesmo a não-resposta às perguntas que enviou.

Nova **relevância negativa para a maioria**. A **relevância geral** foi de **1,31** ponto. Em se tratando da **relevância específica**, o fator ganha uma importância razoável: **3,40 pontos**, ou seja, foi avaliado como *medianamente determinante*. Isto reafirma a importância das relações pedagógicas interpessoais em cursos à distância como fatores de influência para a continuidade ou desistência, conforme estudado por Kucharski (2010).

Tabela 12: sumarização dos pesos relativos às afirmativas da questão 9.

Grupo	Participação no total da amostra (13)	
Não atribui peso à afirmativa	9 (69,24%) – relevância negativa para a maioria	
Atribui algum peso à afirmativa	4 (30,76%)	
Grupo	Relevância geral (13)	Relevância específica (4)
Atribui algum peso à afirmativa	1,31	3,40

(Questão 10) Problemas técnicos de acesso à internet ou de hardware pessoal (computador de casa ou trabalho) foram _____ para sua desistência do curso.

Outro quesito de **relevância negativa para a maioria**, ainda que próximo de um empate técnico. Apenas um respondente fez o fiel da balança pender para a relevância negativa. Os treze respondentes indicaram **relevância geral** de **2,08** pontos, ou seja, *pouco determinante*. Já para a **relevância específica**, a nota média foi de **4,50 pontos**, ou seja, o fator foi considerado *bastante determinante* para a decisão, colocando-o como o mais pontuado entre os assim avaliados para a desistência do curso.

Tabela 13: sumarização dos pesos relativos às afirmativas da questão 10.

Grupo	Participação no total da amostra (13)	
Não atribui peso à afirmativa	7 (53,84%) – relevância negativa para a maioria	
Atribui algum peso à afirmativa	6 (46,16%)	
Grupo	Relevância geral(13)	Relevância específica
Atribui algum peso à afirmativa	2,08	4,50

Agora, movemo-nos para a Questão 13, que ampliava as respostas sobre os principais motivos de desistência. As respostas à questão 12 não serão apresentadas por relacionarem-se com a percepção dos respondentes quanto aos polos e sua infraestrutura.

(Questão 13) Considerando a principal razão que você apontou para sua desistência do curso, elabore-a um pouco melhor, dando-nos informações para que possamos compreender exatamente o que você sentiu, o que levou você a deixar o curso antes de poder finalizá-lo.

Questão aberta. Avaliamos todas as respostas transcritas e apresentaremos um resumo do que foi informado.

Nove respondentes mencionaram fatores pessoais, familiares ou profissionais como os mais importantes para sua decisão de deixarem o curso. As remissões a problemas categorizáveis como pessoais ou profissionais dos estudantes não deixou dúvidas quanto a terem sido as principais razões gerais para a evasão.

Em segundo lugar, com três menções, apareceram dificuldades com o domínio das tecnologias utilizadas no curso, complicação da ordem da metodologia de oferta.

Em terceiro lugar, empatadas com duas menções cada, complicações com relação ao conteúdo e problemas com a tutoria local (profissionais de acompanhamento de estudos nos polos de apoio presencial).

Por fim, foram mencionados, uma vez cada: dificuldade de relacionamento com uma docente; dificuldade de relacionamento com os tutores à distância; dificuldade relativa à infraestrutura do polo de apoio presencial.

(Questão 14) Esta questão, também aberta, solicitava: “Com a experiência que teve em nosso curso, você é a pessoa mais adequada a nos dizer o que precisa ser melhorado nas próximas edições dele. Use este espaço para nos sugerir tudo o que achar importante e que possa diminuir a necessidade de outros colegas desistirem.”

Dos 13 respondentes, quatro apontaram um descompasso entre as tarefas exigidas e o tempo para sua realização.

Três pediram melhoras do trabalho realizado pelos tutores à distância.

Em terceiro lugar, com duas menções cada, ficaram: críticas à localização ou infraestrutura dos polos; necessidade de maior treinamento para utilização das ferramentas e tecnologias do curso; sugestões de melhoras no trabalho dos tutores locais e sugestões de melhoras no trabalho dos professores:

(Questão 15) Em relação à sua própria participação no curso, há algo que você sinta que poderia ou deveria ter feito diferente e que, portanto, poderia ter levado a um desfecho melhor, diferente da desistência?

Dos 13 respondentes, seis indicaram necessitar mais tempo ou foco para melhor desempenho no curso.

Três respondentes, por sua vez, indicaram que ter condições pessoais mais adequadas, pelas mais diversas razões, poderia ter significado a permanência no curso.

Para outros três respondentes, nada que pudessem ter feito mudaria sua decisão de abandono do curso.

Para uma respondente, sentir-se mais desafiada pelas atividades propostas no curso teria sido importante para evitar sua desistência.

Uma pessoa disse não ter nada a declarar sobre o assunto.

(Questão 11) Esta questão pedia que os respondentes avaliassem, com notas de zero a dez, componentes do curso.⁵

Tabela 14: sumarização das notas médias de indicação de pontos relevantes pelos respondentes.

Item	Nota média
Grau de exigência dos conteúdos das disciplinas.	8,46
Qualidade das leituras complementares exigidas pelas disciplinas.	8,30
Atendimento e relacionamento com a coordenação do curso.	8,30
Organização do ambiente virtual de aprendizagem (sala virtual).	8,00
Materiais didáticos desenvolvidos para a Web (livros).	8,00
Feedback sobre os resultados das avaliações presenciais.	7,30
Potencial de aplicabilidade prática do que se estava ensinando/discutindo.	7,00
Atendimento e relacionamento com os professores.	6,76
Atendimento e relacionamento com os tutores à distância.	6,61
Realização das videoconferências das disciplinas.	5,84

Os resultados foram satisfatórios, tendo a maioria dos componentes avaliados com notas iguais ou superiores a 70%, com destaque para o fato de os estudantes considerarem ao menos 70% do que viram no curso viável para aplicação prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM MAPEAMENTO INTERESSANTE.

Planejar e ofertar o curso de Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino (TCTE) pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi um exercício de competência e resiliência. Não buscar compreender as razões pelas quais ele poderia não resultar em sucesso para parte importante dos estudantes seria irresponsabilidade.

As razões predominantes para a evasão foram, nesta ordem: **a)** fatores familiares ou profissionais; **b)** dificuldades de aprendizagem dos conteúdos trabalhados; **c)** problemas técnicos de acesso à internet ou com *hardware* pessoal. Neste sentido, nosso curso não apresentou diferenças marcantes em relação aos outros estudos levantados.

⁵ Apresentada por último por ser mais abrangente de análise de elementos gerais do curso.

As respostas abertas corroboraram os resultados das questões fechadas, com pequenas variações. Na questão 13, problemas profissionais ou familiares continuaram largamente predominantes, enquanto dificuldades com as tecnologias utilizadas saltaram para o segundo lugar; dificuldades de aprendizagem continuaram entre as três primeiras, empatadas com problemas de relacionamento com a tutoria local.

Sugeriram-se, em resposta à questão 14, melhorias ao curso: a) maior equilíbrio entre as tarefas solicitadas e o tempo para sua realização – remete a dificuldades pessoais de gerir o próprio tempo; b) maior dedicação e presença *online* dos tutores à distância – reiterando que o problema das relações pedagógicas em EAD pesquisadas por Kucharski (2010) continua significativo. c) Melhorias na infraestrutura dos polos, treinamentos para as ferramentas a serem utilizadas no curso, o trabalho dos professores e dos tutores locais receberam, cada uma, duas menções. Dois respondentes disseram d) não ser preciso qualquer modificação e mais dois declararam-se e) sem opinião.

Na questão 15, perguntados sobre o que cada um(a) sentia que poderia ter feito diferentemente para que o desfecho não fosse o da desistência, foi coerente termos, em primeiro lugar, a) desejo de mais tempo e disponibilidade para dar conta dos estudos e tarefas, seguido de b) vontade de que as condições pessoais de vida permitissem maior dedicação. Com o mesmo número de menções que “b”, a sensação de que c) nada mudaria a decisão de desistir apareceu em terceiro. Um respondente apontou que d) sentir-se mais desafiado pelas atividades do curso teria levado a melhor resultado, enquanto outro disse e) não ter nada a declarar.

Não é novo para quem trabalha na EAD que a disciplina necessária ao sucesso do encaixe dos estudos ao restante dos compromissos configura o maior desafio à maioria, importante o suficiente para ser citado como razão para a maior parte das decisões de abandono dos estudos na modalidade. Nossa cultura de educação presencial, com a cobrança contínua de mestres e colegas que encontramos diariamente, contamina a capacidade de desenvolver a disciplina necessária ao planejamento e execução de uma rotina de estudos e atividades exigida num curso à distância. A maior autonomia exigida, combinada à falsa impressão de haver muito tempo livre durante a oferta do curso,

provêm espaço para atitudes procrastinadoras que farão acumularem-se tarefas essenciais, podendo causar a desistência.

É pela criação de uma cultura de autonomia estudantil, pela oferta e reoferta de oportunidades de estudo à distância, combinadas ao incremento de atividades de preparo para gerenciamento do próprio tempo é que veremos a evasão na modalidade diminuir mais consistentemente. Qualquer tentativa de promoção artificial será inócua, pois é necessária uma modificação cultural – processo longo, alimentado pela repetição e aprimoramento de atividades.

REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.br – 2013**. Em http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf. Acesso em 23 OUT 2015.
- ALMEIDA, Onília C. de S. *Investigando os fatores influenciadores da desistência de cursos a distância*. Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB. **Relatório de pesquisa**. Em <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010162044.pdf>. Acesso em 23 OUT 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- CORRÊA, Patrícia S. e LACERDA, Fátima K.D. de. *EAD e evasão no polo de Nova Friburgo: identificando causas e propondo soluções*. **ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Ouro Preto (MG), 3-5 de outubro de 2011. Em <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/113760.pdf>. Acesso em 26 OUT 2015.
- DOWNES, Stephen. **Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks**. Ottawa (Canada): National Research Council, 2012. Em http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acesso em 26 OUT 2015.
- ENGSTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki (Finland): Orienta-Konsultit, 1987. Em <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engstrom/Learning-by-Expanding.pdf>. Acesso em 26 OUT 2015.
- FONSECA, Cleane S. da. **A evasão escolar na Universidade Aberta do Brasil: uma análise dos cursos ofertados no polo de Cruzeiro do Sul – Acre**. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Administração Pública. Cruzeiro do Sul (Acre): UnB / UAB, 2015. Em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10492/1/2015_CleaneSoaresDaFonseca.pdf. Acesso em 23 OUT 2015.
- KIST, Alynni R.Á. **Causas da evasão no ensino superior a distância: um olhar sociológico sobre os motivos da evasão discente no Curso de Especialização a Distância em Ensino de Sociologia para Professores do Ensino Médio / IFCH / UFRGS / Edição 2013**. Trabalho de

conclusão de curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116622/000966176.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 OUT 2015.

KUCHARSKI, Marcus Vinicius Santos. **Relações pedagógicas interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem: etnografia virtual de uma (des)construção**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUCPR, 2010. Em http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1775. Acesso em 13 JAN 2016.

LOZANO, Jorge; PEÑA-MARÍN, Cristina e ABRIL, Gonzalo. **Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual**. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

MARTINS, Ronei X.; SANTOS, Telsuita L.P.; FRADE, Elaine das G. e SERAFIM, Luciana B. *Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância*. **ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém/PA, 13 de junho de 2013. Em <http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/08/XESUDat1-evasao-em-licenciaturasEAD-final.pdf>. Acesso em 23 OUT 2015.

OLIVEIRA, Ely Francina T. de e GRÁCIO, Maria Cláudia C. *Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação*. In: **DataGamaZero – Revista de Ciência da Informação**. v.6, n.3, JUN 2005. Em http://www.dgz.org.br/ago05/Art_01.htm. Acesso em 02 JAN 2015.

SIEMENS, George. **Knowing knowledge**. USA: Edição do autor, 2006. Em http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf. Acesso em 26 OUT 2015.

SILVA FILHO, Roberto L.L.; MOTEJUNAS, Paulo R.; HIPÓLITO, Oscar e LOBO, Maria Beatriz de C.M. *A evasão no ensino superior brasileiro*. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.37, n.132, p.641-59, SET / DEZ 2007. Em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em 21 OUT 2015.

SILVEIRA, Jane R.C. da e FELTES, Heloísa P. de M. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância**. 3.ed. Porto Alegre, EDUPUCRS, 2002.

TIGRINHO, Luís Maurício V. **Evasão escolar nas instituições de ensino superior**. 2007. Em <http://www2.cartaconsulta.com.br/espacodocoordenador/evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior/>. Acesso em 21 OUT 2015.