

UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITARIO DE MARINGA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO
GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ORGANIZAÇÕES E CONHECIMENTO

UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES *ONLINE*
VOLTADOS À RETENÇÃO DE ALUNOS, NA PERSPECTIVA DA GESTÃO
DO CONHECIMENTO

KELLY CRISTINE COSTA CABRAL

MARINGÁ
2015

KELLY CRISTINE COSTA CABRAL

UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES *ONLINE*
VOLTADOS À RETENÇÃO DE ALUNOS, NA PERSPECTIVA DA GESTÃO
DO CONHECIMENTO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Unicesumar – Centro Universitário de Maringá.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Herrero Martins Menegassi

Co-orientador: Prof. Dr. Renato Luís de Souza Dutra

MARINGÁ

2015

Dados Internacionais de catalogação na Publicação (CIP)
UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITARIO DE MARINGA

C411u CABRAL, Kelly Cristine Costa

**Um Estudo Sobre as Competências dos Tutores Online Voltados
À Retenção de Alunos, na Perspectiva da Gestão do Conhecimento.**
Kelly Cristine Costa Cabral. Maringá-Pr.: Unicesumar., 2016.
234p.

**Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações.
Área de Concentração: Organizações e Conhecimento**

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Herrero Martins Menegassi
Co-Orientador: Prof. Dr. Renato Luís de Souza Dutra

1. Gestão do Conhecimento. 2. Competências. 3. Educação a Distância.
4. Evasão de Alunos. 5. Retenção de Alunos. 6. Gestão da Permanência.
6. Etnometodologia. UNICESUMAR. I Título.

CDD 370
NBR 12899 - AACR/2

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário João Vivaldo de Souza – CRB-9 - 1807

KELLY CRISTINE COSTA CABRAL

UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES ONLINE VOLTADOS
À RETENÇÃO DE ALUNOS, NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO
CONHECIMENTO

Dissertação apresentada a UniCesumar -
Centro Universitário Cesumar como
requisito para a obtenção do título de
Mestre em Gestão do Conhecimento nas
Organizações.

Aprovado em: 16/12/2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Herrero Martins Menegassi
Orientadora – UNICESUMAR/PR

Prof. Dr. Renato Luís de Souza Dutra
Co-orientador

Prof. Dr. Augusto Cesar Marins Machado.
Membro convidado

Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin
Membro convidado – UNICESUMAR/PR

Maringá/Pr, 16 de dezembro de 2015.

*Dedico este trabalho especialmente ao meu esposo
e ao meu filho, por destinarem a mim seu amor, seu
apoio e lições de sabedoria.*

Agradecimentos

Eterna gratidão, honra, glória e louvor ao Deus Verdadeiro, pela Luz que é Cristo Jesus, seu Filho, meu Senhor, Salvador e Amigo Verdadeiro. Graças dou a Ti pela condução desse mestrado e por todo o bem que Tu que me faz. Como é bom morar na tua casa!

Agradeço ao Centro Universitário de Maringá – UniCesumar pela implementação do PPGGCO, tornando possível meu sonho de cursar um mestrado.

Agradeço à CAPES, que, agenciando o financiamento público, me concedeu a bolsa integral de estudos para aperfeiçoamento do ensino superior, que eu possa retribuir à sociedade!

Ao meu esposo Oziquiel Costa Cabral, meu amor, que busca incessantemente a face de Deus para mudar não apenas a própria vida, mas também a de outros. Agradeço por ter acreditado que minha vida poderia ser transformada por Deus, e, por isso, investido em mim sua confiança, para que eu pudesse ter a paz necessária para cursar esse mestrado. Sem você eu não teria conseguido. Com você vou mais longe. Agradeço por sua enorme contribuição à este trabalho, nossas intermináveis conversas sobre a temática foram inspiradoras. Obrigada por me acolher em sua vida! Eu te amo muito mais que bastante!

Ao meu amado e desejado filho Emanuel Costa Cabral, possuidor de um coração que transborda o bem e a generosidade. Agradeço por todo o incentivo recebido, quando, diariamente, com um beijo me desejava “Bom Mestrado, Mamãe”! Obrigada por refletir tantas vezes comigo sobre conhecimento, competência, ética, essência e aparência, amor, caridade e compaixão. Você me comove e me enche de orgulho por ser sua mamãe. Estou certa de que você cumprirá sua bela missão nessa terra, que é contribuir na vida das pessoas. Aprendo muito com você, obrigada meu amor!

Agradeço aos meus pais e à toda minha família. Também agradeço à minha amiga Viviane A. Sgarioni Cassemiro, por todos esses anos de amizade.

Agradeço à minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Cláudia Herrero Martins Menegassi. Obrigada por ter me aceitado em sua linha de pesquisa, sob um tema tão empolgante. Obrigada pela confiança, pelo respeito por minhas limitações, mas também por ter me instigado a remover minhas próprias barreiras. Obrigada por sua extrema disponibilidade, por ter percorrido a madrugada corrigindo meu trabalho. Obrigada pelas dicas valiosas, enriquecedoras e compreensíveis. Obrigada pelas aulas ministradas. Como eu aprendi com você! Obrigada pelo tom gentil empregado em cada palavra. Obrigada por me acompanhar com muita sabedoria até aqui, nessa maravilhosa viagem ao universo do conhecimento científico. Ter sua companhia e orientação foi, sem dúvida, a melhor parte do trabalho. Desejo-lhe todas as bênçãos de Deus na sua vida e de sua família!

Agradeço ao meu co-orientador, o Prof. Dr. Renato Luís de Souza Dutra, que também foi coordenador adjunto do PPGGCO, me atendeu quando o programa tinha acabado de sair do papel e virava realidade e me prestou todas as informações pertinentes. Isso certamente contribuiu para que eu me dedicasse ao mestrado antes mesmo do início das aulas. Agradeço pela confiança, pelo respeito, pelas dicas valiosas que me forneceu na qualidade de meu co-orientador. Desejo o melhor para sua vida, Deus o abençoe!

Agradeço à autora Patrícia A. McLagan e ao autor Jörgen Sandberg, por terem me enviado seus respectivos artigos. A atenção dispensa à minha solicitação me alegrou e me incentivou a aproximar-me ainda mais dos autores que embasam este trabalho.

Agradeço aos meus professores da graduação, em especial à Prof^a. Suzie Terci, por ter me incentivado a adentrar na iniciação científica, por ter sido minha orientadora na graduação e por me incentivar a continuar os estudos. E ao Prof. Reginaldo Carneiro, por ter me contado sobre este PPGGCO, quando eu buscava transformar minha carreira profissional, de quase 20 anos, em uma carreira docente voltada à pesquisa científica. Foi assim que eu comecei a me imaginar parte do PPGGCO.

Agradeço à todos os professores que tive em minha vida e que contribuíram de diversas maneiras para a construção do meu conhecimento. Em especial,

agradeço aos Profs que participaram da minha banca de qualificação e de defesa, como o Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin, que com suas considerações contribuiu para que eu buscasse um método mais adequado a este trabalho. Também agradeço ao professor José Dias, por disponibilizar sua editora para que pudéssemos publicar nosso primeiro livro da turma de GC.

Agradeço à toda equipe administrativa que compõe o PPGGCO, especialmente à Valdelice dos Anjos, que foi secretária do PPGGCO e acompanhou toda a minha expectativa pela autorização deste programa, me atendendo com muita cordialidade.

Agradeço à todos que compõe o NEAD – Unicesumar, por terem prontamente me atendido e contribuído para o andamento desta pesquisa. Agradeço em especial ao Pró-Reitor, à Diretoria Pedagógica, à Diretoria de Relacionamento com o Aluno, à equipe de Retenção de Alunos, à Assessoria da Direção de Ensino, à Secretária Executiva da Pró-Reitoria, à toda equipe que compõe o curso de Administração e Processos Gerenciais. Agradeço às pessoas que foram entrevistadas nesta pesquisa, por gentilmente terem me permitido transcrever as interpretações que fazem à respeito de suas práticas cotidianas, possibilitando que este trabalho pudesse observar fenômenos que conduziram aos achados da pesquisa. Agradeço de modo especial a figura dos Tutores *online*, que fazem um belo trabalho de interação e acolhimento ao aluno, prestando um serviço social à sociedade.

Agradeço a todos os colegas que fizeram parte da Primeira Turma de Mestrado em GC – 2014, e da disciplina de Gestão por Competências – 2015. Agradeço à colega de turma Fátima Aparecida de Azevedo, pelo envio do material das aulas, nos ajudando na gestão dos estudos. Agradeço aos colegas que compartilharam materiais de estudo e palavras de incentivo durante nosso mestrado: Amanda Chaves, Ana Carolina Capeleto, Antonio Arouca, Álvaro Jr, Bruno Oliveira, Fátima A. Azevedo, Giane S. Silva, Larissa Costa, Lidiana Antonioli, Luis F. Bertucci Lima, Rodrigo P. Almeida, Silvio Esteves, Sonia M. C. Silva, entre outros colegas.

Desejo sucesso e bênçãos na vida de todos!

*“Há, por exemplo, tanta espécie de vozes no mundo,
e nenhuma delas é sem significação. Mas, se eu
ignorar o sentido da voz, serei bárbaro para aquele a
quem falo, e o que fala será bárbaro para mim”
(I Coríntios 14:10)*

Resumo

Esta dissertação tem por objetivo geral estabelecer as competências relacionadas ao trabalho dos Tutores online que possam contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento. Para tanto foi assumido a etnometodologia como abordagem metodológica e como procedimentos metodológicos foram utilizados a entrevista em profundidade semiestruturada, como instrumento qualitativo de pesquisa, duas bases de dados, a Capes e *Scopus*, para o levantamento da pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental relacionada ao modelo pedagógico da modalidade da Educação a Distância, da Instituição de Ensino Superior (IES) privada pesquisada. O resultado obtido foi uma relação de dezenove competências identificadas, dentre as quais as sete primeiras podem ser consideradas competências basilares, que demonstram uma disposição do profissional para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica e as demais competências são competências em ação, ou seja, são um conjunto de ações voltadas para uma finalidade específica que tem um sentido para o profissional, qual seja a retenção de alunos, e que se personificam em práticas profissionais que terão impacto sobre os desempenhos realizados.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Competências; Educação a Distância; Evasão de Alunos; Retenção de Alunos; Gestão da Permanência; Etnometodologia.

Abstract

This dissertation has the objective to establish the competences related to the work of online tutors that can contribute to the retention of students in a course of management in Distance Learning (DL) in a Higher Education Institution (HEI) private under the perspective of Knowledge Management. Therefore it was assumed ethnomethodology as a methodological approach and as methodological procedures were used to interview in depth semi-structured, and qualitative research tool, two databases, Capes and Scopus, to survey the literature and documentary research related to the pedagogical model of the Distance Learning, of the Higher Education Institution (HEI) private searched. The result was a list of nineteen identified competencies, among which the first seven can be considered basic competencies, demonstrating a professional willingness to act in a meaningful way in relation to a specific situation and any other powers are powers at work, or is, are a set of actions for a specific purpose that has meaning for the professional, what the retention of students, and that embody in professional practices that will impact the realized performances.

Key-words: *Knowledge Management; Competencies; Distance Education; Dropout; Retention of students; Permanence Management; Ethnomethodology.*

Sumário

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.3	JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	21
1.4	ADERÊNCIA DA PESQUISA AO PROGRAMA.....	23
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	O PROBLEMA DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	28
2.2	O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DAS ORGANIZAÇÕES.....	33
2.3	OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A ABORDAGEM DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	36
2.4	A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES (GC)	40
2.5	A PRÁTICA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES	45
2.6	A ABORDAGEM DA COMPETÊNCIA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO	50
2.6.1	Competência Individual.....	58
2.6.2	Competência Individual na Perspectiva Estratégica	62
2.7	A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTANCIA	72
2.7.1	A interação na Educação a Distância e o papel do Tutor <i>online</i>	80
2.7.2	Evasão de Alunos no Ensino Superior.....	89
2.7.3	Retenção de Alunos.....	98
3	METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO DE CAMPO	104
3.1	O PARADIGMA INTERPRETATIVO E A ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	104
3.2	ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	108
3.2.1	Perguntas de Pesquisa	109
3.2.2	Definição das Categorias	109
3.3	DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA.....	113
3.3.1	Sujeitos da Pesquisa.....	113
3.3.2	Delineamento e Etapas da Pesquisa	123
3.3.3	Procedimentos de Coleta de Dados.....	124
3.3.4	Procedimentos de Tratamento e Análise dos Dados	125
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	127
4.1	A DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO (DRA)	130

4.2	EQUIPE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	144
4.3	ATIVIDADES E PAPEL DOS TUTORES <i>ONLINE</i>	150
4.4	A RETENÇÃO DE ALUNOS COMO UM PROCESSO	155
4.5	AS BARREIRAS À RETENÇÃO DE ALUNOS.....	158
4.6	AS ATITUDES DO TUTOR <i>ONLINE</i> DE ACORDO COM SIMPSON (2013).....	167
4.7	AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES <i>ONLINE</i> VOLTADAS À RETENÇÃO DE ALUNOS.....	174
5	CONCLUSÃO	209
	REFERÊNCIAS.....	214
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	230
	ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	232
	ANEXO 2 – CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	233
	ANEXO 3 – CARGA HORÁRIA EXTRA DAS ATIVIDADES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – 100 HORAS.....	234

Lista de Ilustrações

Figura	1 - Etapas do Conhecimento de Rowley (2007).....	43
Figura	2 - Modelo Sistêmico de EAD	75

Lista de Quadros

Quadro	1 - Dado – Informação – Conhecimento	33
Quadro	2 - A Competência na Perspectiva Estratégica	56
Quadro	3 - Premissas para Adoção de um Conceito de Competência Individual	63
Quadro	4 - Elementos que compõem a definição de Competência Individual adotada por este trabalho.....	67
Quadro	5 - Teorias que Fundamentam a EAD.....	73
Quadro	6 - Abordagens na EAD	77
Quadro	7 - Interações na EAD	81
Quadro	8 - Aluno, Professor e Tutor <i>online</i>	83
Quadro	9 - Estudos Que Abordam As Competências Dos Tutores	86
Quadro	10 - Definições E Conceitos De Evasão	92
Quadro	11 - Conceitos Relacionados a Evasão	94
Quadro	12 - Motivos De Evasão Na Open University - UK.....	100
Quadro	13 - Atitudes Relacionadas à Retenção de Alunos de acordo com Simpson (2013)	101
Quadro	14 - Estudos voltados para a Retenção de Alunos no Contexto da EAD	102
Quadro	15 - Categorias Analíticas Iniciais	110
Quadro	16 - Categorias Analíticas da Competência	112
Quadro	17 - Realizações da IES.....	114
Quadro	18 - Organograma NEAD Unicesumar.....	115
Quadro	19 - Vantagens da modalidade EAD	116
Quadro	20 - Competências e Habilidades aos Bacharéis em Administração.....	117
Quadro	21 - Sujeitos da Pesquisa.....	122
Quadro	22 - Atribuições da DRA.....	131
Quadro	23 - Motivos da Evasão de Alunos.....	141
Quadro	24 - Atores do Curso de Administração	144
Quadro	25 - Qualificações Requeridas dos Tutores <i>online</i>	147
Quadro	26 - Ações da Gestão do Curso de Administração que visam a Combinação de Competências dos Tutores <i>online</i>	148
Quadro	27 - Atividades do Tutor <i>online</i>	150
Quadro	28 - Atividades e Treinamentos voltados à Retenção De Alunos	153

Quadro	29 - Retenção de Alunos como Processo	155
Quadro	30 - Barreiras à Retenção de Alunos	158
Quadro	31 - Atitudes do Tutor <i>online</i> de acordo com Simpson (2013)	167
Quadro	32 - Competência: Conduzir todas as atividades realizadas junto ao aluno, visando a retenção de alunos	175
Quadro	33 - Competência: Aproximar os alunos da IES, imbuindo-os de um sentimento de vínculo com o Tutor <i>online</i>	176
Quadro	34 - Competência: Desenvolver seu papel pedagógico de maneira didática	180
Quadro	35 - Competência: Fazer a gestão da sua turma	183
Quadro	36 - Competência: Utilizar o Portal.....	185
Quadro	37 - Competência: Contactar o aluno que dá sinais de que pretende evadir.....	187
Quadro	38 - Competência: Interpretar e responder as dúvidas dos alunos pelos canais de comunicação mais adequados	189
Quadro	39 - Competência: Argumentar com o aluno para retê-lo no curso.....	190
Quadro	40 - Competência: Ajudar alunos na conciliação de seus estudos	191
Quadro	41 - Competência: Promover a participação e interação de alunos nos fóruns.....	192
Quadro	42 - Competência: Promover a adaptação do aluno ingressante.....	194
Quadro	43 - Competência: Motivar o aluno a persistir nos estudos.....	195
Quadro	44 - Competência: Orientar ou encaminhar o aluno aos canais adequados à resolução de sua dúvida. Se necessário procurar formas de intervenção	195
Quadro	45 - Competência: Antecipar-se às necessidades do aluno	196
Quadro	46 - Competência: Acompanhar o aluno que se mostra com dificuldades para conectar-se no ciberespaço	197
Quadro	47 - Competência: Tranquilizar o aluno quanto a interdisciplinaridade.....	198
Quadro	48 - Competência: Conscientizar o aluno para centrar-se no aprendizado e não apenas na finalização de atividades	199
Quadro	49 - Competência: Estimular o aluno que desiste do curso a voltar aos estudos	201
Quadro	50 - Competência: Demonstrar comprometimento com o aluno na etapa do estágio.....	203
Quadro	50 - As competências dos Tutores <i>online</i> voltadas para a retenção de alunos.....	206

Lista de Abreviaturas e Siglas

AC	Análise da Conversação
APOI	Atividade Presencial Obrigatória Interdisciplinar
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BI	Business Intelligence
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitudes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoPs	Comunidades de Prática
DRA	Diretoria de Relacionamento com o Aluno
DW	Data Warehouse
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETN	Etnometodologia
FCS	Fatores Críticos de Sucesso
IES	Instituições de Ensino Superior
IUB	Instituto Universal Brasileiro
GC	Gestão do Conhecimento
LMS	Learning Management Systems
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OU	Open University
PGC	Práticas de Gestão do Conhecimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGGCO	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Gestão Do Conhecimento Nas Organizações
Q.I	Quociente de Inteligência
RBV	Resource Based View (Visão Baseada em Recursos)
SMS	Short Message Service (Serviço de Mensagens Curtas)
TI	Tecnologia da Informação
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UK	Reino Unido

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de estudos das Organizações e Conhecimento, aborda o tema das competências em uma perspectiva da Gestão Do Conhecimento nas Organizações (GC), e tem por objetivo geral estabelecer as competências relacionadas ao trabalho dos Tutores online que possam contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento.

A perspectiva da GC, sob a qual se insere o conceito de competência adotado se fundamenta em premissas oriundas das abordagens Sociedade do Conhecimento e Economia do Conhecimento. Nessas abordagens, as instituições voltadas à tecnologia e ao conhecimento ganham notoriedade, devido ao seu potencial para disseminar o conhecimento teórico-prático e à possibilidade de gerar inovação e desenvolvimento. Entre essas instituições destaca-se a modalidade de Educação a Distância (EAD), principalmente por sua capacidade de disseminar amplamente o conhecimento, por meio das tecnologias de informação e da comunicação. Desse contexto emerge a problemática que orienta este trabalho e que será apresentada na próxima seção.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A modalidade de EAD se caracteriza pela sua distinção com relação à modalidade tradicional de ensino. Compreende-se que na EAD os “estudantes e professores estão separados pela distância e algumas vezes pelo tempo, enquanto na educação tradicional os professores e aprendizes estão todos juntos ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (MOORE; KEARSLEY, 1996, p.1). A modalidade de EAD tem se expandido com a procura por parte de estudantes, e, devido ao potencial econômico que essa modalidade apresenta, a concorrência entre as IES privadas, que ofertam a EAD, também têm aumentado.

O aumento da concorrência faz com que as IES que ofertam a modalidade da EAD busquem atrair alunos, bem como mantê-los em seus cursos. Estudos sugerem que a evasão de aluno na modalidade de EAD é bem maior quando comparada à modalidade tradicional de educação e isso tem sido um fator que dificulta a modalidade EAD de atingir seu pleno potencial, pois novos alunos podem não se sentir confiantes a adentrar em uma modalidade que apresenta taxas tão altas de insucesso, como também pode impedir que políticas públicas se voltem para a oferta de bolsas de estudos nessa modalidade, ou impedir outros incentivos (SIMPSON, 2013).

Promover a interação de alunos pode contribuir para a redução da evasão (TINTO, 1975). Nos modelos de EAD voltados para a interação de alunos, destaca-se a atuação do Tutor *online* que, por meio das tecnologias da informação e comunicação, tem potencial para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, bem como potencial para estimular a participação e interação dos alunos (MOREIRA, 2009), no decorrer do curso. Dessa maneira, este trabalho considera a premissa de que o Tutor *online* pode contribuir para a retenção de alunos, pelo seu potencial de promover a interação entre alunos-alunos e alunos-professores.

Mas o que se busca neste estudo, não é validar essa premissa, e sim interpretar o significado que o trabalho tem para os Tutores *online*, com relação à retenção de alunos, que pode contribuir para ampliar as estratégias de retenção em todos os níveis de operação da EAD, por meio da mobilização de competências. Destaca-se que de acordo com a perspectiva assumida por este trabalho, a abordagem da competência pode contribuir para gerar vantagem competitiva às organizações, mas também pode contribuir para gerar valor social ao sujeito.

Dessa maneira, surge o seguinte problema de pesquisa, que orienta este trabalho:

Como os Tutores *online* podem contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, a partir da mobilização de suas competências?

Tendo em vista que “o mundo social não é governado por regularidades que funcionam como propriedades na forma de leis, e que um pesquisador social busca entender o mundo social por meio das perspectivas dos participantes e de sua própria pesquisa” (SNAPE; SPENCER, 2003, p. 23), este estudo adota a etnometodologia como abordagem metodológica, que por sua vez se insere no paradigma interpretativo.

Com isso, busca-se identificar competências voltadas à retenção de alunos, bem como identificar as barreiras à atuação profissional do Tutor *online*. Com isso, se espera não responsabilizar a figura de um profissional pela retenção de alunos, mas apresentar elementos que a gestão possa levar em consideração quando adotar estratégias que visem a retenção de alunos na modalidade de EAD em IES privadas.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral:

Estabelecer as competências relacionadas ao trabalho dos Tutores *online* que possam contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento.

Objetivos Específicos:

- 1) Explicar a perspectiva da Gestão do Conhecimento nas Organizações, sob a qual se insere o conceito de competência adotado por este trabalho;
- 2) Entender como ocorre a retenção de alunos do curso de administração na modalidade de EAD de uma IES.
- 3) Analisar as atividades e os papéis dos Tutores *online*, previstos no modelo pedagógico do curso de Administração da EAD de uma IES, bem como as ações que podem, ou não, ser realizadas por esses profissionais no tocante a retenção de alunos.

- 4) Avaliar as competências necessárias aos Tutores *online*, relacionadas à retenção de alunos do curso de administração da EAD de uma IES.

Para o desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, foi utilizado o instrumento Taxonomia de Bloom, revisada por Krathwohl (2002), que apresenta seis dimensões do processo cognitivo do conhecimento, que são: 1) Lembrar; 2) Entender ou Explicar; 3) Aplicar; 4) Analisar; 5) Avaliar; 6) Criar ou Estabelecer. Cada um desses verbos são utilizados em objetivos de aprendizagem, que, nesta pesquisa, se traduzem em objetivos geral e específicos.

A Taxonomia de Bloom serve para delimitação dos objetivos de aprendizagem e contribui para a escolha adequada no uso nos verbos em cada um dos objetivos, para que sejam classificados de forma hierárquica, evoluindo do mais simples para o mais complexo, sem que seja necessário o cumprimento de todas as etapas (KRATHWOHL, 2002).

Essa hierarquia foi respeitada nos objetivos específicos desta pesquisa, que se inseriram nas categorias: 1) Entender/Explicar; 2) Analisar; 3) Avaliar, até que se pudesse chegar no objetivo geral, que se insere na categoria 4) Criar/Estabelecer. Isso permitiu melhor organização das etapas da pesquisa. Os objetivos também estão de acordo com a natureza exploratória-descritiva e com a abordagem da etnometodologia adotada por esta pesquisa.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

Este trabalho se justifica tanto em termos teóricos quanto em termos práticos. No que se refere às questões teóricas, Santos e Souza (2010) recomendam que os sistemas baseados em conhecimento saibam diferenciar o conhecimento de informação a fim de alcançar a capacidade de interagir com o conhecimento disponível, selecionar conhecimentos de valor ou gerar novos conhecimentos. Wiig (1997) recomenda estudos da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC) voltados para as pessoas, pois reconhece que o sujeito detém o conhecimento que pode contribuir para gerar valor para as organizações.

Este trabalho também contribui para o debate sobre as semelhanças e diferenças entre as abordagens da GC e da Gestão por Competências, ao compreender a Gestão por Competências como uma das práticas da GC, de acordo com o que propõe Batista (2012).

No que se refere à abordagem da competência na perspectiva da gestão, Von Krogh e Roos (1995), recomendam que os estudos sejam elaborados de modo a considerar o processo de construção do conhecimento social e o fenômeno de competências, adotando uma metodologia adequada ao contexto social. Dessa maneira, este trabalho adotou a etnometodologia como abordagem metodológica, que se insere no paradigma interpretativo.

No cenário das organizações voltadas para o conhecimento, as Instituições de Ensino Superior (IES), que abrangem a modalidade da EAD, têm ganhado notoriedade (AMARAL *et al.* 2007) e suscitado inúmeros estudos principalmente no que se refere às IES privadas, que buscam reflexões que possam contribuir para a vantagem competitiva, na condição de organizações.

Nesse sentido Rovai e Downey (2010) argumentam as IES que mais investem em estratégias como retenção de alunos, têm maiores chances de manterem-se competitivas. Paiva *et al.* (2014) enfatizam a necessidade de prosseguir nas investigações envolvendo a temática da competência no contexto da EAD e sugerem ampliar as pesquisas para outras instituições, inclusive privadas, com vistas à identificação de competências de profissionais docentes.

Simpson (2013) também enfatiza a necessidade de ampliar o debate relacionado à temática da evasão-retenção de alunos no contexto da EAD, possibilitando reflexões que consolidem os rumos da EAD nesse contexto da educação. A escolha do curso de Administração para a realização da pesquisa deu-se devido ao curso figurar entre aqueles com maior incidência de evasão de alunos, na modalidade de EAD (SEMESP, 2015). Quanto à ênfase sobre o Tutor *online*, esta se justifica pela proximidade que esse profissional possui em relação à mediação e interação com o aluno (TAIT, 2004), e também se justifica pois foi possível observar que não há pesquisas que relacionem as competências dos Tutores *online* voltadas

especificamente à retenção de alunos no contexto da modalidade de EAD, e isso sugere uma lacuna nos estudos que envolvem essa temática.

Do ponto de vista prático, a relevância deste estudo está relacionada ao fato de que os resultados do trabalho podem ser úteis para os gestores da EAD de IES privadas em termos de estratégias de apoio ao desenvolvimento de novas competências de seus tutores *online*. Além disso, os achados poderão ser úteis para a diminuição do problema da evasão no contexto da educação a distância.

1.4 ADERÊNCIA DA PESQUISA AO PROGRAMA

Este trabalho possui aderência de sua pesquisa ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Gestão Do Conhecimento Nas Organizações (PPGGCO), ofertado pelo Centro Universitário de Maringá – Unicesumar. O PPGGCO é composto por um conjunto integrado de disciplinas e atividades acadêmicas interdisciplinares (PPGGCO, 2013). Nesse sentido, o PPGGCO caracteriza-se pela sua natureza interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, compreendida por este trabalho, está descrita nas diretrizes que norteiam o processo de avaliação dos programas de Pós-Graduação adotados pela Coordenação de Área Interdisciplinar da CAPES – CAInter. Tais diretrizes descrevem a interdisciplinaridade como a “convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas” (CAPES, 2010, p.6). Dessa maneira, a interdisciplinaridade busca transpor os limites da fragmentação disciplinar, possibilitando ampliar o conhecimento teórico-prático frente a temas complexos com os quais se depara a sociedade.

Considerando alguns estudos que analisam os pressupostos da interdisciplinaridade em profundidade, é possível observar que embora não haja um consenso na elaboração teórica do conceito de interdisciplinaridade, há uma regra específica para todas as pesquisas interdisciplinares, que devem se caracterizar de maneira que permitam uma validação científica. Sendo assim, toda pesquisa científica de natureza interdisciplinar se caracteriza pela relevância do objeto de

estudo tanto para a ciência como para as necessidades da vida prática, também se caracteriza pela significação ética e benéfica à sociedade, obtida por meio do diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas, e pela adequação de métodos e técnicas ao objeto de estudo (MINAYO, 1994). Dessa maneira, esses elementos que compõem a caracterização de uma pesquisa científica de natureza interdisciplinar orientam este trabalho.

Em relação ao PPGGCO, ao qual este trabalho busca aderência, destaca-se que suas disciplinas e atividades foram desenvolvidas a fim de propiciar ao aluno conteúdos interdisciplinares, além de proporcionar ampla oportunidade de aprimoramento teórico-prático na construção de seu conhecimento. Nesse sentido o programa propõe duas linhas de pesquisas interdisciplinares: a) Organizações e Conhecimento, b) Educação e Conhecimento (PPGGCO, 2013). Considera-se essas linhas de pesquisa interdisciplinar como perspectivas de superação da fragmentação de disciplinas, possibilitando a formulação de saberes crítico, reflexivo e prático.

Essa perspectiva de superação da fragmentação de disciplinas se fundamenta nas linhas de pesquisas que abrangerem temáticas relevantes e que requerem adoção de conceitos e metodologias oriundas de mais de uma disciplina. No que diz respeito à linha de pesquisa das Organizações e Conhecimento, destaca-se que os projetos de pesquisas estão relacionados às temáticas do conhecimento, das competências e da inovação em organizações na região da Associação dos Municípios do Setentrão Paranaense – AMUSEP, no qual está inserido o tema dessa dissertação.

Tendo em vista essa possibilidade de adotar conceitos e metodologias de disciplinas distintas, este trabalho situa sua questão problemática, relacionada com o conceito de competência como uma das práticas de gestão a ser adotada pela abordagem da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC), na linha de pesquisas das Organizações e Conhecimento. Mas, além disso, também compreende que a questão problemática envolve o contexto da retenção de alunos de um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Dessa maneira, embora essa pesquisa esteja inserida na linha de Organizações e conhecimento, a natureza interdisciplinar

dessa pesquisa permite que sejam relacionados conceitos e metodologias também da área de educação do PPGGCO. A temática da competência é considerada nesse contexto como um tema relevante tanto para a ciência da GC, quanto para o contexto prático da EAD, no qual se insere.

A solução para a questão problemática que envolve este trabalho se dá por meio da análise das competências com base na abordagem metodológica da etnometodologia. Essa preocupação em adotar uma metodologia de base interpretativa faz com que este trabalho adote outras características requeridas a uma pesquisa interdisciplinar, quais sejam: a busca de uma significação comum entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, e a preocupação que essa abordagem teórica-prática não seja uma visão positivista, que parta de exclusivamente de premissas objetivas assumidas pelo pesquisador, mas que possa se mostrar benéfica à sociedade em geral.

Portanto esta pesquisa apresenta aderência ao PPGGCO pelas seguintes características: a) insere-se na área de estudos da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC); b) aborda a temática da competência na modalidade da EAD, c) insere-se na linha de pesquisas relacionadas às Organizações e Conhecimento; d) abrange elementos oriundos da linha de pesquisas da Educação e Conhecimento; e) busca apresentar elementos que compõe uma pesquisa interdisciplinar.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo este o primeiro, que apresenta a introdução, a formulação do problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, justificativa teórica e prática e aderência da pesquisa ao programa e a estrutura da dissertação.

O capítulo 2 é dedicado ao Referencial Teórico, que embasa toda a pesquisa realizada por este trabalho. De início são abordados o problema do conhecimento, o conhecimento na perspectiva organizacional, os estudos organizacionais e sua relação com a abordagem da Gestão do Conhecimento, a Gestão do Conhecimento e a prática da Gestão por Competências. Esses elementos fundamentam

abordagem da competência na perspectiva da gestão do conhecimento, perspectiva que é adotada por este trabalho.

Em seguida é apresentado a abordagem da competência na perspectiva da gestão, no qual a competência individual é apresentada em três distintas perspectivas de análise, enfatizando-se o conceito de competência na perspectiva estratégica, que é a perspectiva adotada por este trabalho. O conceito de competência individual possibilita à gestão conciliar práticas de gestão de pessoas com a estratégia organizacional, mas essa abordagem gera alguns conflitos apresentados principalmente por estudos provenientes da visão crítica, e esses estudos também são destacados neste capítulo.

Também é apresentado o referencial teórico relacionada à modalidade da Educação a Distância (EAD), que é o cenário onde se passa a discussão da competência individual, e no qual o enfoque recai sobre a figura de um sujeito principal, que diz respeito ao Tutor *online*. Nessa seção são apresentados a contextualização da EAD, aspectos relacionados à operacionalização da modalidade da EAD, a interação na EAD, aspectos relacionados com a figura do Tutor *online*, a evasão e a retenção de alunos nesse contexto. Os temas apresentados no referencial teórico fundamentam a pesquisa deste trabalho.

O capítulo 3 aborda a metodologia e investigação de campo. Nesse capítulo apresenta-se o paradigma interpretativo e a etnometodologia como abordagem metodológica, a especificação do problema e a delimitação e *design* da pesquisa. O capítulo 4 apresenta a análise dos resultados, onde são apresentados os achados desta pesquisa. Por fim, segue o capítulo 5 com a conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O problema de pesquisa que envolve este trabalho abrange o conceito de competência. Ocorre que esse conceito não possui uma definição universal e sua aplicação não conta com a aceitação unânime dos pesquisadores, pelo contrário, são várias as disciplinas que abordam a competência, nas mais diversas perspectivas, contribuindo cada qual com seus pressupostos.

Dada tal diversidade de abordagens, se faz necessário que o pesquisador delimite e elucide, logo de início, qual a perspectiva adotada. Dessa maneira, este trabalho esclarece que adota o conceito de competência na perspectiva da gestão e parte do pressuposto de que esse conceito constitui uma das práticas adotadas pela disciplina da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC), área de estudo interdisciplinar a qual este trabalho adere. Partindo desse pressuposto, o primeiro objetivo específico deste trabalho busca: **1) Explicar a perspectiva da Gestão do Conhecimento nas Organizações, sob a qual se insere o conceito de competência adotado por este trabalho.**

A Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC) é concebida segundo uma abordagem interdisciplinar. Essa característica permite adoção de práticas de diferentes disciplinas para estudar um mesmo fenômeno e os fundamentos que embasam os estudos da GC são oriundos de conceitos e metodologias das ciências cognitivas, da informação, das organizacionais e da administração (BARROSO; GOMES, 1999). Dentre os conceitos adotados pela GC, destaca-se a competência, também presente em diversas disciplinas que embasam os estudos da GC.

Na linha de estudos das organizações o conceito de competência se insere em uma perspectiva estratégica, que embasa a formulação de estratégias e de práticas de gestão de pessoas (DIAS *et al.*, 2010). Esse aspecto é relevante, pois a estratégia e a prática de gestão de pessoas são alguns dos principais viabilizadores, ou Fatores Críticos de Sucesso (FCS), para a implementação ou manutenção de uma GC efetiva (TERRA, 2001). Portanto, o conceito de competência adotado na questão problemática deste trabalho se insere na perspectiva da GC, ou, de maneira

mais específica, se insere em práticas viabilizadoras que possibilitam maior efetividade da GC nas organizações.

Com isso, observa-se que a abordagem da GC forma o contexto maior que abrange o conceito de competência presente na questão problemática deste trabalho. Por isso, diz-se que este trabalho adota o conceito de competência na perspectiva da GC. Dessa maneira, cabe a este trabalho analisar o que se entende por GC.

Para tanto, adota-se a seguinte definição: “a Gestão do Conhecimento é o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir do seu conhecimento ou capital intelectual”, o termo riqueza equivale a um valor ou benefício econômico, social, político ou ambiental (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p.17). A partir dessa definição e do que foi exposto até o momento, este trabalho chega o entendimento de que: **a GC tem por objetivo gerar valor à organização por meio do conhecimento ou capital intelectual, mas para gerar valor a GC utiliza-se de diversas disciplinas que contribuem cada qual com seus conceitos, dentre os quais ressalta-se o conceito de competência presente nas práticas da GC.**

Tendo em vista esse entendimento, se faz necessário que este trabalho apresente alguns aspectos relevantes sobre o conceito de conhecimento, antes mesmo de apresentar as práticas adotadas pela GC, que abrangem o conceito de competência.

2.1 O PROBLEMA DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

As origens filosóficas sobre o problema do conhecimento podem ser observadas na filosofia antiga, mas foi com a filosofia moderna, a partir do século XVII d.C., que emergiu a teoria do conhecimento como uma disciplina filosófica que busca uma explicação do conhecimento humano. A filosofia moderna busca compreender se é possível alcançar o conhecimento verdadeiro, por isso toma como ponto de partida o *sujeito do conhecimento*, considerado um ser racional consciente no qual a consciência é entendida como a capacidade humana para conhecer (CHAUI, 2015). A partir da filosofia moderna, busca-se compreender o conhecimento na perspectiva do pensamento humano em seu relacionamento com os objetos.

Nessa perspectiva, o problema do conhecimento divide-se em cinco problemas parciais que dizem respeito a: 1) O sujeito pode realmente apreender o objeto? 2) Qual é a principal fonte de onde a consciência retira seus conteúdos: a razão ou a experiência? 3) O sujeito determina o objeto ou o objeto determina o sujeito? 4) Quais os tipos de conhecimento? 5) Qual é o critério que pode afirmar se um conhecimento é ou não verdadeiro? (HESSEN, 2000). Dessa maneira, o problema do conhecimento envolve compreender e explicar a possibilidade, a origem, a essência, os tipos e o critério da verdade do conhecimento.

Apesar de diferentes respostas filosóficas à essas perguntas, o conhecimento pressupõe uma relação que se estabelece entre o sujeito que pode conhecer e o objeto a ser conhecido, por meio de um método. O sujeito se caracteriza pelas faculdades do juízo, razão, sentidos, inteligência, intuição, entre outros aspectos, o objeto fornece as impressões, como a cor, dureza e outras características, o método possibilita ao sujeito julgar as impressões fornecidas pelo objeto, e a concordância do conteúdo do pensamento com o objeto consiste na verdade do conhecimento (HESSEN, 2000). Das diversas maneiras de se abordar a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto no ato de conhecer, distingue-se diferentes orientações da teoria do conhecimento.

Uma orientação que concede primazia ao objeto, na relação sujeito-objeto, entende que o sujeito apenas incorpora ou copia as determinações do objeto. Nessa concepção há uma duplicação da realidade, pois entende-se que inicialmente a realidade está objetivamente fora da consciência, na qual os objetos do conhecimento estão prontos, e depois a realidade está subjetivamente na consciência que conhece, na medida em que os objetos são copiados pela consciência que espelha a ordenação objetiva das coisas (HESSEN, 2000). Para esta orientação, tida como objetivismo, pode-se compreender que o tipo de conhecimento é empírico, pois provém essencialmente da experiência, e trata-se apenas de uma reprodução daquilo que é recebido ou encontrado no objeto.

Em outra via de análise, há a orientação que concede primazia ao sujeito, entende que toda a realidade está no sujeito lógico, entendido como uma personificação de leis e conceitos que constituem os meios com os quais a

consciência cognoscente define os objetos. Nessa concepção não há objetos do conhecimento já prontos, ou seja, não há um ser real independente do pensamento, mas há um ser conceitual, ou seja, um objeto que corresponde ao conceito construído pela consciência. O papel da consciência é aplicar categorias para ordenar as sensações que se apresentam do material da experiência (HESSEN, 2000). Para esta orientação chamada de subjetivismo, o tipo de conhecimento é racional-discursivo, pois depende de fatores que residem na consciência cognoscente, que o formula.

As críticas que se fazem com relação ao objetivismo dizem respeito ao seu entendimento sobre a existência de uma realidade objetiva além da consciência humana, à forma separada com que se trata sujeito e objeto, e a possibilidade de uma representação que pudesse espelhar a realidade de maneira objetiva. Quanto às críticas remetidas ao subjetivismo, entende-se que a validade da verdade é restrita apenas àquele sujeito que conhece e, por isso, toda verdade é relativa (HESSEN, 2000).

O objetivismo e o subjetivismo representam orientações antagônicas da teoria do conhecimento. Mas no final do século XIX, o filósofo contemporâneo Edmund Husserl busca por superar a oposição entre sujeito-objeto, entendendo que não se pode separá-los, pois eles se inter-relacionam. Husserl (2001) busca compreender como pode a consciência atingir um ser que não se encontra no âmbito da consciência, um ser que se mostra transcendente, ou seja, se mostra além e independente do sujeito. O autor coloca esse problema nos seguintes termos:

“Não é – ‘Como posso eu, este homem, atingir nas minhas vivências um ser em si, fora de mim?’ – Em vez desta pergunta, de antemão ambígua e – em virtude de sua carga transcendente – complexa e multifacetada, surge agora a *questão fundamental pura*: ‘Como pode o fenómeno puro do conhecimento atingir algo que lhe não é imanente, como pode o conhecimento (absolutamente dado em si mesmo) atingir algo que não se dá em si absolutamente? E como pode compreender-se este atingir?’ (HUSSERL, 2001, p. 27)

Para responder a esse problemática, Husserl (2001) não toma como ponto de partida uma realidade objetiva externa, mas quer compreendê-la exclusivamente na perspectiva do sujeito”, para tanto utiliza o conceito de intencionalidade, proposto

inicialmente na psicologia, e chega ao entendimento de que a consciência intenciona o objeto, ou seja, a consciência é sempre consciência dirigida para algo, e esse algo é entendido por Husserl como fenômeno (ZILLES, 2007, p. 220). O trabalho filosófico empreendido por Husserl resultou no método chamado de fenomenologia.

Na fenomenologia, enquanto método, têm-se o pressuposto de que a experiência vivida é a base da ação humana e de suas atividades. E o fundamento fenomenológico consiste em “movimento de retorno às próprias coisas e a consequente vontade de observação dos fenômenos concretos, de pôr entre parênteses as preconcepções do pesquisador, movimento que Edmund Husserl designa com o termo grego *epoché*” (RODRIGUES; BRAGA, 2014, p.122)

Nesse contexto Husserl reconhece o tipo de conhecimento intuitivo, ao lado do conhecimento racional-discursivo, que se refere àquele que possibilita ao sujeito apreender imediatamente o objeto. Porém, segundo aponta Hessen (2000), a intuição entendida por Husserl não se sustenta na teoria do conhecimento, pois se refere ao campo teórico e não cede à razão a última palavra, antes afirma que entre os conceitos de fenômenos e de causa existe um nexos de essência que se vê intuitivamente de imediato.

Embora a intuição proposta por Husserl possa não lograr êxito na teoria do conhecimento, outros filósofos tratam da intuição de maneira diversa, como aparece nos trabalhos de Dilthey, em que a intuição é tratada como algo irracional, como um entrar em contato emocional com a realidade. Segundo explica Hessen (2000), que apresenta a história do problema da intuição, a concepção aceitável da intuição é aquela em que entende-se os seres dotados de vontade, que entram em contato com um mundo exterior e vivenciam-no nos obstáculos que se apresentam, inclusive vivenciando imediatamente sua própria existência.

Essa concepção da intuição é aceita no campo prático, ou seja, na realidade concreta e prática da vida, pois pode-se compreender que nem sempre é o intelecto, mas muitas vezes são as forças do sentimento e da vontade que prevalecem no conhecer, concedendo à intuição o verdadeiro órgão do conhecimento. Cabe ressaltar que esse entendimento no campo teórico não se sustenta (HESSEN, 2000).

Os elementos do conceito de conhecimento apresentados neste trabalho possibilitam uma reflexão sobre o que se entende por conhecimento na perspectiva filosófica, mais especificamente na teoria do conhecimento. Considerando que há diferentes orientações de teorias do conhecimento, coube a este trabalho apresentar apenas os aspectos mais relevantes aos objetivos da pesquisa. Para maior aprofundamento recomenda-se a leitura das obras de Hessen (2000) e Chauí (2015).

Cabe ainda observar que as diferentes orientações da teoria do conhecimento, também chamadas de epistemologias, em seu âmago procuram identificar as condições exigidas para que a ciência se torne possível. Nesse sentido, embora a teoria do conhecimento, ou a epistemologia, seja uma disciplina autônoma da filosofia, também é considerada uma disciplina interdisciplinar, pois integra-se à própria filosofia e a outras disciplinas (JAPIASSU, 1934).

A integração ocorre na medida em que a teoria do conhecimento, ou epistemologia, colabora com as demais disciplinas, tanto por seus objetivos como por seus métodos, ao estudar a gênese, a estrutura ou mais precisamente as leis de produção dos conhecimentos científicos (JAPIASSU, 1934). Isso significa dizer que o conhecimento resultante de teorias desenvolvidas em qualquer disciplina, trazem consigo pressupostos subjacentes de alguma orientação da teoria do conhecimento.

Cabe ressaltar que na ciência, a forma tradicional de se compreender a relação entre sujeito-objeto é distinguindo entre questões epistemológicas e ontológicas. A “epistemologia corresponde à maneira pela qual podemos compreender e descrever o mundo e a ontologia diz respeito ao mundo em si” (CILLIERS, 2002, p.78 tradução nossa). Pode-se dizer que as questões epistemológicas e ontológicas formam pressupostos que embasam as conjecturas proporcionalmente mais inclinadas para o sujeito ou para o objeto.

Tendo em vista que este trabalho se insere na linha de estudos das organizações, cabe apresentar na próxima seção o conceito de conhecimento bem como as orientações da teoria do conhecimento que fundamentam seus estudos nessa linha. Espera-se com isso aprofundar a base conceitual que fundamenta esta pesquisa.

2.2 O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DAS ORGANIZAÇÕES

Na perspectiva da linha de estudos das organizações, Davenport e Prusak (1998) contribuem, descrevendo elementos que compõem o conhecimento na perspectiva da organização. Para os autores o conhecimento é uma informação contextualizada, composta por dados, que é incorporada à experiência, valores e *insights* do sujeito. Nessa perspectiva o conhecimento serve de base para a tomada de decisão por parte do sujeito frente a uma determinada situação. Sob essa definição, os autores acabam diferenciando três elementos, conforme apresentado no Quadro 01:

Quadro 01 – Dado - Informação - Conhecimento

ELEMENTOS	DEFINIÇÃO
DADO	Algo objetivo e sem significação contextualizada, composto por números, palavras ou símbolos aleatórios, que podem descrever apenas parte de um evento;
INFORMAÇÃO	É uma mensagem composta por dados que deixaram de ser aleatórios e passaram a ser contextualizados, categorizados, calculados, correlacionados ou condensados. A informação se caracteriza como uma mensagem que faz algum sentido em meio a uma comunicação entre um remetente e um destinatário;
CONHECIMENTO	É a informação contextualizada e incorporada à uma mistura de experiência, valores e insights do sujeito. O conhecimento serve como base para a tomada de decisão frente a uma determinada situação. Além, disso, observa-se que o conhecimento também pode estar imbricado em documentos, processos e práticas organizacionais.

Fonte: Baseado em Davenport e Prusak (1998).

A respeito do conhecimento na perspectiva das organiza, há inúmeras outras interpretações sobre o conceito (SANTOS; SOUZA, 2010), mas para os objetivos deste trabalho, o conceito de conhecimento abordado na perspectiva das organizações se fundamenta nos trabalhos de Edmund Husserl e aceita o conhecimento intuitivo na prática que foi apresentado na seção anterior. Dessa maneira, entende-se que o conhecimento na perspectiva das organizações é tido como um processo construído a partir das práticas, que associa o conhecer ao fazer (BISPO; GODOY, 2012). O conceito de prática é retirada dos trabalhos de Gherardi (2006, p. 34), que define “uma prática como um modo relativamente estável no

tempo e socialmente reconhecido de ordenar elementos heterogêneos em um conjunto coerente”.

Nesse sentido, este trabalho chega ao entendimento de que o conhecimento é de **caráter subjetivo, abrange a experiência vivida, valores e *insights* do sujeito, é o resultado de um processo da interpretação que o sujeito faz em relação ao objeto, a partir das práticas vividas, e serve de base para a tomada de decisões do sujeito frente a situações diversas.**

Este trabalho também compreende que parte desse conhecimento pode ser codificado. Entende-se por conhecimento codificado aquela parcela do conhecimento que pode ser transmitido (BOISOT, 1987). Compreende-se que o conhecimento codificado pode contribuir para que sejam formulados documentos, processos e práticas organizacionais.

Também entende-se que os itens como documentos, processos e práticas organizacionais, embora sejam constituídos a partir do conhecimento codificado, são elementos que se traduzem por dados ou informações que podem servir para que outros sujeitos, além daqueles que tenham participado de sua constituição ou elaboração, venham a apreendê-los. No entanto, entende-se que os dados e informações só poderão ser apreendidos por outros sujeitos e transformados em conhecimento de caráter subjetivo, ou tácito, quando esses dados e informações, gerados por meio do conhecimento codificado, forem incorporados a uma mistura de experiências, valores e *insights*, forem interpretados e fizerem algum sentido para os sujeitos do conhecimento.

Essa apresentação sobre alguns aspectos relevantes do conceito de conhecimento, bem como a explanação a respeito do entendimento que este trabalho efetua acerca do conceito, é especialmente importante, pois possibilita que se compreenda os limites de atuação de uma gestão que busca atuar sobre o conhecimento que permeia o ambiente organizacional.

Devido à relação dualista sujeito-objeto que é revelado no conceito de conhecimento, uma gestão que busca atuar sobre o conhecimento que permeia o ambiente organizacional também pode ser observada de duas maneiras distintas.

Em uma das perspectivas, a gestão voltada para o conhecimento organizacional direciona sua abordagem para a tecnologia, informação e ferramentas como portais, ambientes virtuais, banco de dados, entre outras. (TZORTZAKI; MIHIOTIS, 2014).

Em outra perspectiva, a gestão voltada para o conhecimento organizacional direciona sua abordagem para os aspectos subjetivos do conhecimento e pode atuar como facilitadora dos processos que possibilitam a construção do conhecimento humano (TZORTZAKI; MIHIOTIS, 2014). Nessa perspectiva, a gestão voltada para o conhecimento organizacional pode atuar promovendo encontros criativos e atividades construtivas de conhecimento.

Dessa maneira, neste trabalho considera-se que uma gestão que busca atuar sobre o conhecimento que permeia o ambiente organizacional, não pode atuar sobre o conhecimento em si, que é de caráter subjetivo, abrange a experiência vivida, valores e insights do sujeito. Mas pode atuar sobre processos que facilitem a construção de novos conhecimentos e a codificação de parte do conhecimento tácito, em itens como documentos, processos e práticas organizacionais. Com esse entendimento, este trabalho enfatiza a perspectiva subjetiva da Gestão do Conhecimento nas organizações (GC).

Foi possível enfatizar a perspectiva subjetiva da GC devido este trabalho ter compreendido a característica subjetiva do conhecimento. Segundo Lee *et al.* (2006), a ênfase que o pesquisador dá ao conceito de conhecimento definirá a perspectiva da Gestão do Conhecimento a ser desenvolvida nas Organizações, que pode variar entre estratégias voltadas mais para a informação ou estratégias voltadas mais para o sujeito. Tendo em vista o caráter subjetivo do conhecimento, observa-se que a perspectiva que este trabalho adota em relação à GC está mais direcionada às estratégias voltadas às pessoas que compõem o ambiente organizacional e, em segundo plano, às tecnologias.

A seguir, serão apresentados os pressupostos que fundamentam os estudos organizacionais e sua relação com a perspectiva adotada da Gestão do Conhecimento nas Organizações, com o objetivo de apresentar uma breve discussão sobre os fundamentos filosóficos e teóricos da GC e as principais críticas

relacionadas a esses fundamentos. Espera-se com isso contextualizar teoricamente a pesquisa, desvelando especificidades da GC e alguns dos principais elementos subjacentes à abordagem.

2.3 OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A ABORDAGEM DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A disciplina da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC) emergiu como uma resposta teórica-prática à complexidade as quais as organizações estão expostas. Para que se compreenda a proposta da abordagem da GC é preciso contextualizar a história dos estudos organizacionais.

Os estudos organizacionais surgiram com a formação das ciências humanas, a partir do século XIX. Emergiram fundamentando-se principalmente em pressupostos objetivistas, mecanicistas, permitindo que no início dos estudos organizacionais, o homem fosse compreendido exclusivamente como um ser natural, submisso à experimentação, à mensuração por meio de métodos matemáticos e a leis de regularidade, leis que definem as ações do sujeito (SEVERINO, 2007). Ressalta-se que tais pressupostos compõem a tradição positivista da compreensão da relação sujeito-objeto e formam o paradigma predominante nos primórdios dos estudos organizacionais.

Cabe esclarecer que paradigma é um conceito desenvolvido por Thomas Kuhn (1962), no contexto das ciências naturais, para definir um conjunto de fundamentações teóricas utilizadas nessas ciências, que buscam resolver problemas em determinados contextos. Na visão de Kuhn, quando ocorre anomalias ou refutações de um conjunto de fundamentações teóricas, surge a situação de crise e a necessidade de adoção de outras perspectivas de análise, se essas novas perspectivas são aceitas, ocorre a quebra de paradigma e emerge um novo conjunto de fundamentações teóricas em substituição ao paradigma anterior.

Importa destacar que nas ciências humanas os paradigmas não necessariamente substituem os paradigmas anteriores, mas podem perfeitamente coexistir, uma vez que é possível a adoção de abordagens interdisciplinares, que permitem conjuntos de fundamentações teóricas que abrangem conceitos e métodos,

oriundos tanto de disciplinas distintas como de paradigmas que podem se opor ou se complementar um ao outro, em determinados aspectos.

Até meados do século XX, a imagem que predominava nas organizações era, portanto, primordialmente mecanicista e se insere no paradigma de tradição positivista. Nessa perspectiva, os administradores buscam gerenciar e a planejar as organizações como máquinas, muitas vezes o trabalho é mecânico, repetitivo e não há preocupação em promover comunicação entre as pessoas, objetiva-se definir claramente cada função e “as pessoas são encorajadas a se adaptarem dentro de estruturas predeterminadas em vez de exercer iniciativa” (MORGAN, 2006, p.43). Essa abordagem mecanicista, no entanto, apresenta algumas limitações.

As limitações da abordagem mecanicista são caracterizadas por Morgan (2006) como: dificuldade de adaptação à mudança; comunicações ineficientes; visão reduzida devido ao alto nível de especialização; e ausência de prática reflexiva ou redução de questionamentos. Essas limitações ocorrem principalmente porque, no paradigma mecanicista, as pessoas não são incentivadas a compartilhar abertamente seus conhecimentos e a contribuir com as outras com seus conhecimentos ou experiências. Dessa maneira, tais características são tidas como limitações, pois tendem a impedir que as organizações respondam amplamente à complexidade as quais estão expostas.

Mas, nos estudos organizacionais, à medida que os pesquisadores foram observando que há várias possibilidades de se conceber a relação sujeito-objeto e as limitações impostas por estudos de base mecanicista foram requerendo novos pressupostos que pudessem superá-las, então formaram-se outras tradições da compreensão da relação sujeito-objeto, fazendo emergir quatro grandes paradigmas que respondessem às demandas organizacionais, que são: Funcionalista, Interpretativo, humanista radical e estruturalista radical. Para consultar esses paradigmas organizacionais, pode-se recorrer à obra de Burrell e Morgan (1979).

As limitações à solução de problemas complexos relacionados ao paradigma mecanicista contribuíram para fortalecer teorias de que as organizações são mutáveis. Um dos primeiros autores organizacionais a apontar mudanças

importantes no contexto organizacional foi o autor Peter Drucker, que contribuiu para o surgimento de novas abordagens que buscam superar as limitações do paradigma mecanicista e responder às necessidades de uma organização mutável (SHINODA, 2012).

Nessa nova abordagem, se reconhece que as organizações são mutáveis e o conhecimento é tido como a solução para a adaptação da organização, pois possibilita ao sujeito a tomada de decisão frente a problemas complexos. Drucker (1976), aponta que o conhecimento é o elemento propulsor para superação de desafios oriundos do ambiente organizacional, pois tem potencial para gerar inovação. Além disso, considera que as organizações estão inseridas na Sociedade do Conhecimento e destaca o papel do sujeito nesse cenário.

Com relação à terminologia da Sociedade do Conhecimento, a visão crítica compreende que trata-se de uma reprodução ideológica, fundamentada em pressupostos positivistas. Na perspectiva crítica, a Sociedade do Conhecimento é uma perspectiva acrítica, que tende a aceitar como inevitável o progresso tecnológico, sem refletir sobre aspectos mais amplos, subjacentes à abordagem do capitalismo (DUARTE, 2003).

A visão crítica compreende que tal reprodução ideológica deixa de considerar a complexa realidade política e econômica e, por meio de afirmações ilusórias a respeito do conhecimento, assume o papel de enfraquecer críticas ao sistema econômico capitalista, alterando o foco das discussões sobre o sistema para tratar de questões tidas como mais atuais, e deixando de lado aspectos que poderiam levar a uma superação das deficiências produzidas pelo sistema capitalista (DUARTE, 2003). A visão crítica também se volta contrária às abordagens correlatas à Sociedade do Conhecimento, conforme será apresentado no decorrer deste trabalho.

Este trabalho se posiciona compreendendo que todo pensamento ideológico representa um risco para o bem da sociedade. Por isso, compreende a necessidade de estudos críticos que questione pressupostos adotados de maneira irrefletida, que visam legitimar poder e controle. Tendo adotado essa premissa, coube a este

trabalho buscar uma abordagem metodológica que pudesse, pelo menos, identificar a complexa realidade que envolve o contexto desta pesquisa, sem, contudo, pretender desvelar algum tipo de estrutura ideológica.

Dessa maneira, observa-se que os pressupostos adotados por este trabalho se inserem no paradigma interpretativo, pois fundamenta-se nos trabalhos de Edmund Husserl, que segundo apontam Burrell e Morgan (1979), é o precursor deste paradigma. Além disso, também observa-se que o paradigma interpretativo é composto por diversas correntes que formam a base metodológica para se alcançar o conhecimento.

Nesse sentido este trabalho também se posiciona adotando especificamente a corrente da etnometodologia como uma postura metodológica, pois assim como os autores Bispo e Godoy (2012), compreende que o conhecimento na perspectiva organizacional é construído a partir das práticas. Ressalta-se que as especificidades da metodologia adotada estão descritas no Capítulo 3, deste trabalho.

Este trabalho também compreende que na linha de estudos das organizações, adotada por este trabalho, o conhecimento tem sido enfatizado como um elemento importante para a superação de desafios oriundos do ambiente organizacional. Este trabalho reconhece o mérito desse pressuposto inicial, compreendendo que o pesquisador pode, com isso, abordar o caráter subjetivo do conhecimento, e fornecer subsídios para que a gestão volte-se para a comunicação entre os diversos atores, e não esteja fadada a assumir pressupostos positivistas relacionados à simples identificação de causa-efeito de problemas que envolvem as relações humanas.

Dessa maneira, este trabalho chega ao seguinte entendimento: a gestão que reconhece a importância e o caráter subjetivo do conhecimento nas organizações tem potencial para contribuir na melhoria das relações de trabalho, e isso depende dos valores subjacentes à visão das pessoas que compõem a organização como um todo.

Compreendendo esses principais pressupostos subjacentes à abordagem da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC), a seguir serão apresentados

alguns aspectos relacionados à disciplina da GC, bem como elementos que possibilitam sua implementação e manutenção efetiva, dentre os quais destacam-se as práticas da GC;

2.4 A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES (GC)

Wiig (1993) foi o primeiro a abordar explicitamente a terminologia Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC). O autor considera necessária a adoção e adequação de práticas específicas de GC, que possam explorar de maneira sistemática o conhecimento que permeia a organização.

Além disso, Wiig (1997) considera que existem diferentes maneiras de se abordar a GC e cita abordagens com foco nas pessoas, na gestão da informação, no capital intelectual e na efetividade da empresa. O autor ainda argumenta que um importante aspecto para a efetividade da GC diz respeito às pessoas, que por sua vez devem reconhecer que é necessário possuir áreas específicas de conhecimentos e devem buscar ter acesso a eles para agir efetivamente em condições diferentes.

Wiig (1997) enfatiza que os estudos que abordam a GC, devem procurar adotar perspectivas mais centradas nas pessoas do que na tecnologia, pois a tecnologia pode até fornecer base de dados que podem ser utilizadas na construção do conhecimento, mas o autor considera que a tecnologia, por si só, é isenta de inovação. Para o autor são as pessoas que podem agir por meio do conhecimento frente a novas oportunidades, contribuindo para gerar inovação.

Outra contribuição se deve aos trabalhos do autor Sveiby (1998), que adotou uma perspectiva organizacional voltada para o capital intelectual. Nessa perspectiva, o valor contábil das empresas não se resume a estoques de produtos, máquinas ou computadores, mas abrange o capital intelectual da organização, formado por profissionais competentes, qualificados e capazes de gerar o conhecimento, considerado como um ativo intangível (SVEIBY, 1998). O autor afirma que a Gestão do Conhecimento é a arte de criar valor a partir dos ativos intangíveis da organização.

Nessa perspectiva da GC, o conhecimento é compreendido como um elemento de caráter subjetivo, que possibilita às pessoas um embasamento para a tomada de decisões frente a situações complexas que se apresentam constantemente no ambiente de mudanças no qual as organizações estão inseridas. Além disso, observa-se que nessa perspectiva o sujeito deve buscar a construção de novos conhecimentos e a gestão deve contribuir nesse processo, a fim de alcançar os objetivos da organização.

Buscando explicar como ocorre a construção do conhecimento no âmbito organizacional, em 1995 emerge a Teoria da Gestão do Conhecimento Organizacional, de Nonaka e Takeuchi. Nessa teoria, a empresa e seu ambiente são percebidos como elementos sempre em movimento, dinâmicos, que se inter-relacionam e, com isso, é requerido que a organização busque transformar constantemente o conhecimento tácito em explícito, a fim de gerar e transmitir conhecimentos. Espera-se, assim que esses conhecimentos, incorporados a novos produtos, serviços, tecnologias e sistemas, possam produzir inovação e atender, ou gerar demanda, em seu ambiente (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). Nesse contexto a gestão é de suma importância, pois pode sintetizar os conhecimentos e aproximar a visão da empresa à realidade organizacional, e vice-versa.

O conhecimento, nessa concepção, transcende o nível individual e passa para o nível organizacional. Nessa concepção, o conhecimento tácito, transformado em explícito, é passível de ser internalizado por novos sujeitos e permite às organizações enfrentarem mudanças ocorridas em seu ambiente, pois contribuem para gerar inovação. Para os autores, são nos modos de conversão do conhecimento tácito em explícito que ocorre o processo de aprendizagem organizacional e que possibilita a incidência de novos conhecimentos na organização capazes de gerar valor e inovação.

A essência dessa teoria reside na conversão do conhecimento que se dá a partir de quatro modos: 1) Socialização: visa compartilhar o conhecimento tácito de um sujeito para outro, por meio da experiência direta; 2) Externalização: desencadeada pelo diálogo e reflexão coletiva, visa articular o conhecimento tácito em explícito; 3) Combinação: é um processo sistematizador de conceitos que visa

trocar e combinar o conhecimento explícito por meio de documentos, redes de comunicação, etc; 4) Internalização: visa incorporar o conhecimento explícito em tácito e está diretamente ligado ao “aprender-fazendo”. (NONAKA; TAKEUCHI, 2008)

A teoria da gestão do conhecimento tem o mérito de explicar que a inovação emerge a partir da espiral do conhecimento, ou seja, da conversão do conhecimento tácito em explícito. No entanto, é preciso observar que os autores Nonaka e Takeuchi não mencionam que o conhecimento tácito, quando passa a ser externalizado, é codificado e se transforma em dados e informação (SANTOS; SOUZA, 2010).

De acordo com a perspectiva adotada por este trabalho, a parcela do conhecimento tácito que é codificada, ou externalizada, se transforma em dados e informação. Para se tornar um novo conhecimento tácito, se faz necessário que outro sujeito, por meio da interpretação, dê significação aos dados e informações obtidas desse conhecimento codificado.

Nesse sentido, adota-se a afirmação de que a GC deve compreender que o objeto só poderá fazer sentido para um sujeito após ter sido interpretado por ele e após o sujeito ter lhe atribuído uma significação (LACERDA et. al, 2010). Portanto, dependendo da interpretação que o sujeito faz, em relação às suas atividades profissionais, correlacionando-as às suas próprias experiências, seus valores e *insights*, é que o conhecimento codificado poderá, ou não, ser traduzido em valor para a organização.

Sob essa premissa, a GC poderá gerar valor para a organização a partir do conhecimento, se o sujeito, baseando-se em suas experiências, seus valores e *insights*, se dispuser a aplicar esse conhecimento. Para aplicar o conhecimento, se faz necessário que o sujeito mobilize competências. Nesse sentido, Rowley (2007) contribui, afirmando que o conhecimento aplicado pelo sujeito passa por um processo de construção, que se dá por etapas.

O autor sugere que as etapas iniciam-se com a percepção dos dados, passam pela informação gerada a partir da contextualização desses dados, chega-

se ao conhecimento por intermédio da cognição, e aplica-se o conhecimento por meio da competência, que ocorre em uma etapa mais avançada nesse processo, conforme demonstra a Figura 1 – Etapas do Conhecimento de Rowley (2007).

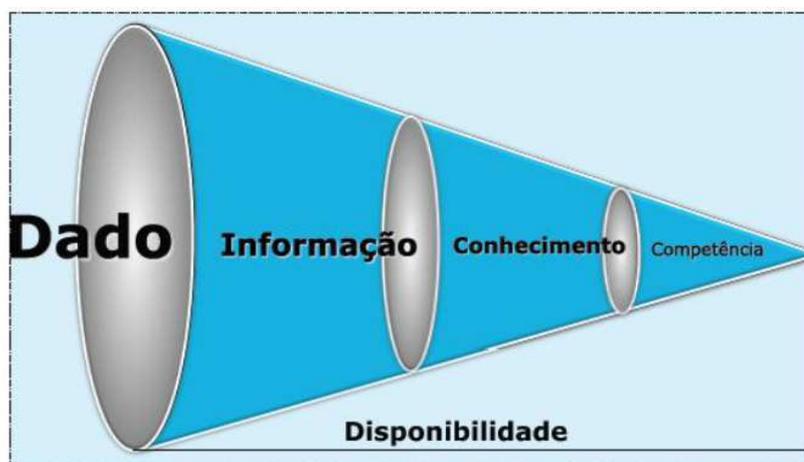


Figura 1: Etapas do Conhecimento de Rowley (2007)

Fonte: Rowley (2007).

Dessa maneira Fleury e Fleury (2000) compreendem que a GC está presente na construção do conhecimento, na memória organizacional e na elaboração das competências necessárias à organização, e efetuam a seguinte consideração a respeito da GC:

Em suma, a gestão do conhecimento está imbricada nos processos de aprendizagem nas organizações e, assim na conjugação desses três processos: aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, disseminação e construção de memórias, em um processo coletivo de elaboração das competências necessárias à organização (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 45).

Mas, embora o sujeito construa seus conhecimentos e aplique-os por meio da mobilização de competências, para que se atinja os objetivos da GC, se faz necessário que o conhecimento e as competências estejam relacionadas com os objetivos estratégicos da organização. Nesse sentido, Carbone *et al.* (2009) contribuí, afirmando que o sujeito que se encontra na organização pode levantar a informação, desenvolver a base de conhecimento útil ao trabalho e desenvolver iniciativas que contribuam para o crescimento da empresa. Nesse aspecto, os autores consideram que o sujeito tem interesse pelo crescimento da empresa, onde atua profissionalmente, e consideram o caráter utilitário do conhecimento.

Dessa maneira, para que a abordagem da GC alcance seus objetivos, utiliza-se de práticas oriundas de outras disciplinas. Por meio dessas práticas, a GC busca promover a inter-relação entre três pilares principais, buscando garantir a efetividade da implementação e manutenção de seus processos, a fim de contribuir para que o conhecimento e as competências gerem valor à organização.

Os três pilares que compõe a dimensão da atuação da GC, são: a) Pessoas: com seus conhecimentos, crenças, valores, história, inseridos na cultura organizacional; b) Processos: normas, documentos, regras e outros elementos encontrados na estrutura organizacional; c) Tecnologia: instrumentos que permitem conexão entre as pessoas e os processos organizacionais (SERVIN, 2005). Na implementação de um modelo de GC, esses pilares podem se apresentar como Fatores Críticos de Sucesso (FCS) para sua implementação (TERRA, 2001; HEISIG, 2009).

A esses pilares, aplicam-se Práticas de Gestão do Conhecimento (PGCs). As PGCs são “práticas de gestão organizacional que estão voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações, bem como na relação dessas com o mundo exterior” (BATISTA, 2012 p. 81). Entre as PGCs, destaca-se, para efeitos deste trabalho, a Gestão por Competências.

Nessa perspectiva, a organização pautada em pressupostos voltados para o conhecimento pode se utilizar da GC em um contexto geral, ao mesmo tempo em que se utiliza da Prática da Gestão por Competência como uma metodologia que assume o papel fundamental de priorizar a descrição, o estímulo e o desenvolvimento das competências individuais dos funcionários, favorecendo a construção de novos conhecimentos a serem geridos (REJAS-MUSLERA, *et al.*, 2012).

Dessa maneira, a GC pode promover o desenvolvimento de competências e a competência uma vez desenvolvida requer a construção de novos conhecimentos e ao se comparar “objetivos, metodologia e aplicações da gestão por competências e

da gestão do conhecimento, com isso reforça-se a ideia de que se trata de abordagens complementares” (CARBONE *et al.* 2009, p.100).

Na próxima seção serão apresentados os aspectos pertinentes à abordagem da Gestão por Competências, que se mostra uma das práticas da GC, e que abrange o conceito de competência adotado por este trabalho.

2.5 A PRÁTICA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

A Prática da Gestão por Competências pode atuar como um dos Fatores Críticos de Sucesso (FCS) na implementação de um modelo de GC, promovendo os processos de identificação, criação, armazenamento, disseminação e aplicação do conhecimento organizacional, conforme explicita o autor:

Sistema de gestão por competências – indica a existência de uma estratégia de gestão baseada nas competências requeridas para o exercício das atividades de determinado posto de trabalho e a remuneração pelo conjunto de competências efetivamente exercida. As iniciativas nessa área visam determinar as competências essenciais à organização, avaliar a capacidade interna em relação aos domínios correspondentes a essas competências e definir os conhecimentos e as habilidades que são necessários para superar as deficiências existentes em relação ao nível desejado para a organização. Podem incluir o mapeamento dos processos-chave, das competências essenciais associadas a eles, das atribuições, atividades e habilidades existentes e necessárias e das medidas para superar as deficiências (BATISTA, 2012, p. 61).

Observa-se nessa abordagem, que o conceito de competência tem potencial para aproximar dois aspectos considerados importantes na abordagem da GC: as práticas relacionadas à gestão de pessoas e as estratégias da organização (DIAS *et al.*, 2010). Nesse sentido, a abordagem da competência busca promover a sustentabilidade da vantagem competitiva da organização.

A Prática da Gestão por Competências, ainda tem potencial para revelar: a) o papel do conhecimento subjetivo na resolução de questões estratégicas; b) o tipo de legitimação que possibilitaria o compartilhamento gerencial de experiências valiosas relacionadas ao processo estratégico; c) os meios mais eficazes de transmitir a

experiência, visando a construção de conhecimento social; d) o acesso mútuo aos processos de resolução de tarefas, por meio da interação pessoal entre os membros da empresa; e) os meios de transmissão mais eficazes de conhecimentos relacionados com tarefas complexas, entre outros aspectos (VON KROGH, G; ROOS, 1995).

Para tanto, se faz necessário que a Gestão por Competências busque, por meio de linguagem compartilhada, sistemas de tecnologia, integre competências complementares, a fim de realizar as seguintes ações: a) organizar a cooperação entre as competências individuais; b) facilitar as condições de ajuda mútua e de solidariedade e convivência; c) promover a existência de competências comuns e também diversificadas; d) dispor de ferramentas que permitam catalogar informações sobre *quem sabe fazer o quê*; e) possibilitar mesclas de conhecimento sobre áreas ou projetos distintos; g) implantar memória organizacional, entre outros aspectos (LE BOTERF, 2003).

Por meio dessas ações, a Gestão por Competências pode contribuir para que ocorra uma combinação entre as competências individuais. Isso implica a conversão do conhecimento que se dá a partir dos modos de conversão (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). Por isso a Gestão por Competências também pode promover a construção de novos conhecimentos organizacionais.

Para que a Prática da Gestão por Competências possa desenvolver plenamente seu potencial, é importante que se utilize de ferramentas que são adotadas pela abordagem da GC. Embora não faça parte do escopo deste trabalho aprofundar-se em métodos, ferramentas e técnicas que contribuem na abordagem da GC, cabe apresentar algumas ferramentas que podem ser utilizadas na prática da Gestão por Competências.

Uma das ferramentas adotadas pela GC, que podem ser utilizadas na Prática da Gestão por Competências, diz respeito ao *Business Intelligence* (BI), que pode ser traduzido como inteligência empresarial e serve de apoio a processos de tomadas de decisão que visam gerar vantagem competitiva às organizações. Por

meio da BI, busca-se dados relevantes que possam explicar elementos subjacentes relacionados a negócios e a economia (MENEGASSI, 2016).

Para que se efetue uma análise sobre os dados levantados pelo BI, pode-se fazer uso de ferramentas de *software*, que agrupam e analisam todas as informações levantadas, tais como o *Data Warehouse* (DW), traduzido como um armazém de dados; o *data mart*, que serve para encontrar informações necessárias para uma unidade específica da empresa; e a ferramentas de *data mining*, que são *softwares* desenvolvidos para busca de dados, de acordo com critérios definidos (MENEGASSI, 2016).

A Comunidade de Prática (CoPs) também se destaca entre as ferramentas que podem contribuir para que a Prática da Gestão por Competências favoreça a efetividade dos processos da GC. As CoPs são constituídas pela união de pessoas interessadas em assuntos específicos, sob a qual os participantes compartilham conhecimentos e melhores práticas que permitam respostas às demandas impostas pelo ambiente organizacional, os principais objetivos das COPs são desenvolver as competências dos participantes, gerar e trocar conhecimentos (WENGER, 2000).

Por meio das CoPs, o conhecimento subjetivo é direcionado à resolução de questões estratégicas e tarefas complexas. As experiências valiosas são descritas e podem ser replicadas em situações específicas, também há interação pessoal entre os membros da empresa, fator que possibilita a construção de conhecimento social. Sem adentrar nos pressupostos subjacentes que embasam o conhecimento social, entende-se que o conhecimento social é um dos objetivos da GC, pois ocorre a partir da codificação do conhecimento tácito e pode ser disseminado a todas as camadas da organização.

Portanto destaca-se que as Comunidades de Prática (CoPs) podem promover conhecimentos, aprendizagem, suscitar novas competências, contribuir para gerar inovação, eficiência nas rotinas de trabalho e respostas a questões complexas que são apresentadas no ambiente organizacional (CHU; KHOSLA, 2009). Dessa maneira, as CoPs têm potencial para gerar valor à organização, mas também gerar valor ao sujeito, uma vez que possibilita acesso às melhores práticas e isso pode

contribuir nas atividades do sujeito, por isso a Gestão por Competências pode incentivar a adoção de CoPs. Para maiores detalhes sobre a ferramenta CoPs, pode-se consultar os trabalhos de Gairín-Sallán *et al.* (2010) e Schmitt (2012).

A Gestão por Competências também pode contribuir para a construção e uso da memória organizacional. Construir a memória organizacional é uma técnica adotada na abordagem da GC que se caracteriza por relatos de experiência sobre fatos ocorridos e análises a respeito do que foi apreendido durante determinada experiência (STEIL, 2007). A memória organizacional pode contribuir para armazenar o conhecimento codificado, relacionado a ações nas quais houve a mobilização de competências.

Os sujeitos que tiverem acesso a essas memórias podem divulgar situações complexas nas quais se fez necessário a mobilização de competências, e, a partir disso, codificar o conhecimento. Além disso, o sujeito que se utiliza dos dados e informações provenientes da memória organizacional pode construir conhecimento tácito e competências que o permitam agir frente a situações similares.

A memória organizacional e também as CoPs podem ser inseridas em plataformas virtuais, como os Portais Corporativos ou *Intranets*, que são capazes de “armazenar informações provendo aos usuários uma única via de acesso à informação personalizada necessária para a tomada de decisões de negócios” (DIAS, 2001, p. 61). Importa ressaltar que a tomada de decisão pode ocorrer somente após a informação ter se tornado conhecimento para o sujeito.

Além da prática da Gestão por Competências e das ferramentas citadas, outras PGCs e métodos, ferramentas e técnicas, que fogem ao escopo deste trabalho, são recomendadas na implementação e manutenção da abordagem da GC, e estão descritas no Manual da *Asian Productivity Organization* 2009 e 2010, que aborda as PGCs como facilitadores da GC nas organizações (APO, 2009; 2010). As práticas citadas pela APO também podem ser observadas na tese de Fonseca Alarcon (2015), que trata das diretrizes para práticas de GC na Educação a Distância.

Além dessas ferramentas, a Gestão por Competências também pode utilizar-se de outras práticas de gestão como ferramentas para mensuração de resultados, entre elas destaca-se a Avaliação 360 Graus e o *Balanced Scorecard*. O objetivo dessas ferramentas é identificar lacunas entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências disponíveis internamente (ZIMMER; *et al.*, 2008). Após o diagnóstico, a organização pode promover ações que possibilitem o desenvolvimento de novas competências relacionadas como a estratégia da empresa ou pode elaborar planos de gestão de pessoas.

Importa destacar que algumas das ferramentas citadas nessa seção, utilizadas na abordagem da Gestão por Competências, possuem pressupostos positivistas, como é caso do *Business Intelligence* (BI), *Data Warehouse* (DW), o *data mart*, *data mining*, a Avaliação 360 Graus e o *Balanced Scorecard*.

Dessa maneira, cabe a este trabalho ressaltar que, embora estas ferramentas estejam disponíveis, deve-se levar em consideração a importância da percepção do sujeito durante o processo das ações organizacionais. Dessa maneira, recomenda-se que, em se tratando da adoção de ferramentas na abordagem de competência individual, busque-se, primordialmente, a interpretação que o sujeito faz do seu trabalho.

Um exemplo de abordagem que concede primazia à interpretação que o sujeito faz em relação ao seu trabalho, no que se refere à identificação da competência individual, pode ser observado nos trabalhos de Sandberg (2000). O autor adota a corrente da fenomenologia como abordagem metodológica em um estudo empírico.

Nesse estudo de Sandberg (2000) e busca explorar o que constitui a competência na concepção dos engenheiros de uma multinacional. Toma como ponto de partida a entrevista e a observação participante, tem por objetivo compreender a experiência vivida e entende que a validade do conhecimento produzido pressupõe um entendimento entre pesquisador e participantes. O autor detalha todas as etapas que percorreu durante sua pesquisa e análise dos dados,

na qual busca um significado de uma determinada declaração em relação ao contexto, e os critérios que usou para justificar seus resultados.

Sandberg (2000) conclui que os achados de sua pesquisa tem implicações importantes para o desenvolvimento de competências na organização, pois tomando como ponto de partida o entendimento do sujeito, foi possível descrever mais plenamente como os atributos da competência são formados, do que se o ponto de partida tivesse sido os atributos da competência. O autor entende que a partir do entendimento do sujeito é possível conceber treinamentos mais assertivos, entre outros elementos que propiciem o desenvolvimento. Em termos de limitações, diz respeito à possibilidade de generalizações, pois nos estudos inseridos no paradigma interpretativo há especificidades em cada contexto.

Diante do que foi exposto, pôde-se observar que o conceito de competência é oriundo da temática da Gestão por Competências uma das práticas da GC, e com a explanação realizada a respeito da GC, observa-se que foi atendido ao primeiro objetivo específico deste trabalho, que diz respeito a: **1) Explicar a perspectiva da Gestão do Conhecimento nas Organizações, sob a qual se insere o conceito de competência adotado por este trabalho.**

Também observa-se que a temática da Gestão por Competências não será abordada nesta dissertação, pois abrange diversos elementos que ultrapassam os limites do problema de pesquisa que orienta este trabalho. No entanto, se faz necessário apresentar a fundamentação do conceito de competência. Para tanto, a próxima seção se dedica a apresentar a abordagem da competência na perspectiva da gestão.

2.6 A ABORDAGEM DA COMPETÊNCIA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO

A abordagem da competência na perspectiva da gestão se fundamenta em pressupostos da economia e da estratégia. No campo da economia destaca-se a contribuição de Edith Penrose (1959), em sua obra "*The Theory of the Growth of the Firm*" traduzida para o português em 2006 como "A Teoria do Crescimento da Firma", na qual a autora, de maneira inovadora, volta seus estudos aos recursos internos, afirmando que são os principais influenciadores no crescimento da firma. Os

trabalhos de Penrose influenciaram o surgimento da abordagem estratégica baseada em recursos.

No campo da estratégia, a contribuição é atribuída à corrente “*Resource-Based View*” (RBV), ou seja, “Visão da Empresa Baseada em Recursos”, termo cunhado por Wernerfelt (1984), que utiliza alguns dos conceitos propostos por Penrose (1959) para formular estratégias que possibilitem gerar vantagem competitiva às organizações, por meio da articulação de seus recursos internos. A corrente RBV tem suscitado outras teorias e desdobramentos, dentre os quais destaca-se a análise da competência na perspectiva da gestão (MENEGASSI, 2013).

Na perspectiva da gestão a contribuição do conceito de competência se deve principalmente ao artigo intitulado “*The Core Competence of the Corporation*”, de Prahalad e Hamel (1990), traduzido como “As Competências Essenciais da Organização”, que foi constituído sob pressupostos adotados por Penrose e pela RBV.

Foi por meio dos trabalhos de Prahalad e Hamel (1990), que a abordagem estratégica dos recursos passou a ser difundida na prática de gestão organizacional, suscitando a análise da competência entre teóricos organizacionais (SEOUDI, 2009).

Ocorre que as premissas assumidas pela perspectiva da economia, que fundamentam as estratégias baseadas em recursos e a abordagem da competência na perspectiva da gestão, são positivistas. Na perspectiva estratégica e da gestão, tais pressupostos podem ocultar a complexidade de fatores, incluindo os desejos, crenças e outros elementos, que influenciam no aspecto estratégico e que não são passíveis de previsão (CALDWELL, 1982).

A preocupação maior ocorre quando “as premissas iniciais são adotadas com o único propósito de facilitar a utilização de métodos particulares, em vez de serem motivadas pelo problema central, que é o objeto da investigação” (SEOUDI, 2009, p.40 tradução nossa). Isso significa que, quando se trata da abordagem da competência, o pesquisador pode partir de premissas iniciais subjacentes ao objeto da investigação, mas, se possível, deve buscar métodos que evitem premissas positivistas que podem ocultar ideologias.

No que diz respeito à obra de Penrose (1959), é preciso destacar que a autora tinha por objetivo formular uma Teoria do Crescimento da Firma sob o aspecto econômico, por isso assume pressupostos positivistas que lhe possibilitaram desenvolver seu estudo a fim de responder seu problema de pesquisa. Entre os pressupostos assumidos, a autora aborda elementos úteis na formulação de sua teoria que dizem respeito à organização, tais como a importância do conhecimento e da competência.

Por meio da obra de Penrose (1959), é possível observar que a autora compreende que o conhecimento é de caráter subjetivo. Penrose reconhece que o conhecimento individual pode ser incrementado pelo conhecimento dos colegas de trabalho, pelos métodos da firma e pelas melhores maneiras de fazer as coisas em um determinado contexto, além disso, a autora “reconhece uma multiplicidade de dimensões cognitivas e sociais subjetivas que podem, necessariamente, influenciar na construção social do conhecimento” (SEOUDI, 2009, p. 46 tradução nossa). Observa-se que essas afirmações encontradas na obra da autora permitiu que o autor Seoudi (2009) inferisse sobre uma inclinação de Penrose à epistemologia construcionista.

Com relação à abordagem da competência essencial, cabe complementar que além dos trabalhos de Penrose, a corrente estratégica da RBV também influenciou o conceito da competência na perspectiva da gestão, principalmente no que diz respeito aos argumentos de Wernerfelt (1989) sobre a necessidade de formulações estratégicas adequadas, baseadas nos recursos internos, que possibilitem gerar vantagem competitiva às organizações. Destaca-se que Wernerfelt (1989) assume pressupostos positivistas e busca desenvolver estratégias baseadas em racionalidade e previsão perfeitas.

No entanto, modelos estratégicos baseadas em racionalidade e previsão perfeitas são criticados, pois não são suficientes para responder às exigências organizacionais que ocorrem devido alterações nos “ambientes organizacionais e os altos níveis de incerteza ambiental, que apontam para a necessidade da redefinição dos modelos de estratégia e sua inter-relação com outras disciplinas” (VASCONCELOS; CYRINO, 2000, p.21).

Um fator favorável à RBV é que tem se mostrado uma perspectiva com potencial de integração com outras disciplinas e teorias (MAHONEY; PANDIAN, 1992). Cabe destacar que na perspectiva estratégica baseada em recursos, os recursos são elementos importantes na constituição das competências. Dessa maneira, o conceito de “competência”, relacionado ao âmbito organizacional, equivale à “capacidade da organização em sustentar a implantação coordenada de recursos internos de forma a ajudar a empresa a alcançar seus objetivos” (SANCHEZ; HEENE; THOMAS, 1996, p. 9 tradução nossa).

Diversos autores desenvolveram importantes estudos relacionados com a abordagem estratégica da RBV, e com a competência no âmbito organizacional, como David Teece (1980; 1982), Lippman e Rumelt (1982), Barney (1986; 1991), Peteraf (1993), entre outros.

Entretanto não faz parte do escopo deste trabalho detalhar as contribuições desses autores, principalmente por compreender que seus trabalhos estão mais voltados para as competências no âmbito macro da organização, enquanto este trabalho está mais voltado para o âmbito individual. Porém, maiores detalhes a respeito dos trabalhos desses autores podem ser obtidos por meio da tese apresentada por Menegassi (2013), que faz uma importante revisão da literatura a respeito da corrente estratégica RBV, ou por meio das fontes originais.

Cabe, no entanto, a este trabalho, apresentar os trabalhos de Prahalad e Hamel (1990), que, inspirados pela abordagem dos recursos, cunham o termo *Core Competence*, que diz respeito àquela competência que: a) provê acesso potencial da empresa a uma variedade de mercados; b) contribui significativamente na percepção do cliente quanto aos benefícios finais do produto ou serviço; c) se mostra difícil de ser imitada pela concorrência (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Nesse conceito, observa-se que as competências essenciais tem potencial para gerar vantagem competitiva sustentável às organizações, mas o que sustenta essa vantagem é a capacidade da gestão para combinar recursos, o aprendizado coletivo na organização, especialmente na coordenação de diversidade de produção, de habilidades e de integração de múltiplos sistemas tecnológicos.

Isso envolve muitas pessoas e funções, requer comunicação, envolvimento e profundo comprometimento para trabalhar dentro dos limites organizacionais. Além disso, as competências essenciais não diminuem com o uso, são construídas, aplicadas e podem ser compartilhadas, mas necessitam ser norteadas e protegidas, pois são fadadas a desaparecer pelo não uso (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Os autores sugerem que a complexa harmonização entre pessoas, tecnologia e habilidades produtivas contribui para gerar vantagem competitiva, e, também, contribui para dificultar a imitação. Por isso os autores recomendam que se deve desenvolver um processo de melhoria contínua em relação às competências essenciais, por meio da aprendizagem.

No que se refere à questão da imitação, observa-se que é uma questão crítica, pois tem se mostrado uma ameaça para a sustentabilidade da vantagem competitiva da organização. A abordagem da competência tem o mérito de buscar superar essa ameaça. Isso é devido à característica de ambiguidade causal na competência, elemento que possibilita gerar barreiras contra a imitação (REED; DEFILLIPPI, 1990). O conceito de ambiguidade causal diz respeito à impossibilidade da gestão e dos concorrentes em identificar qual recurso ou combinação de recursos possibilitam vantagem competitiva à determinada empresa (DIERICKS; COOL, 1989; BARNEY, 1991).

Três aspectos denotam característica de ambiguidade causal à competência:

- a) Tacitividade: diz respeito à implícita e não codificada acumulação de conhecimentos e habilidades que resultaram do aprendizado pela prática;
- b) Complexidade: resultante de uma grande quantidade de habilidades e ativos interdependentes, que surge de uma série de fatores como rotinas organizacionais, novas tecnologias, experiências individuais ou de equipes;
- c) Especificidade: esse aspecto pode gerar a vantagem competitiva e resulta de habilidades ativadas em situações específicas para uma transação com um cliente em particular (REED; DEFILLIPPI, 1990).

Mahoney e Pandian (1992) e Peteraf (1993) compreendem que a ambiguidade causal ocorre principalmente a partir de recursos baseados em

conhecimento, uma vez que esse tipo de recurso é algo peculiar em cada empresa e, portanto, complexo de ser distinguido.

Observa-se que a característica de ambiguidade causal nos recursos e competências pode significar uma vantagem competitiva, mas também pode significar uma limitação da gestão. Uma apresentação sobre a discussão que se faz com relação à ambiguidade causal pode ser acompanhada nos trabalhos de Menegassi (2013) e Souza Filho (2013).

Para efeitos deste trabalho, considera-se a que a característica de ambiguidade causal gera vantagem competitiva, pois dificulta que os concorrentes imitem perfeitamente uns aos outros, mas quando a gestão não consegue identificar as relações causais ou as combinações de recursos e competências dentro da empresa, torna-se impossível utilizar competências e recursos para gerar vantagem competitiva (KING, 2007). A fim de gerar vantagem competitiva às organizações, a gestão deve buscar distinguir as combinações de recursos e competências.

Para distinguir as combinações de recursos e competências é preciso levar em consideração que as competências são constituídas a partir do conhecimento gerado pelo processo de aprendizagem que se inicia no nível individual. Isso implica que a unidade relevante de análise das competências deve estar centrada no nível individual, pois são os atores, que estão envolvidos com o processo de aprendizado, além disso, no aprendizado o componente essencial é o conhecimento, que ocorre no sujeito e é considerado a chave para dificultar a imitação (VON KROGH, G; ROOS, 1995).

As chances concretas da empresa manter sua singularidade iniciam-se com o processo de identificação das competências individuais; do conhecimento; dos processos de aprendizagem e dos elementos que compõe os três aspectos que denotam característica de ambiguidade causal à competência, que são: Tacitividade (conhecimentos e habilidades), Complexidade (rotinas, tecnologias e experiências individuais ou de equipes) e Especificidade (habilidades ativadas em situações específicas para uma transação com um cliente em particular). Essa premissa

orienta a adoção do conceito de competência individual que será exposto no próximo subitem.

O Quadro 02, apresenta uma síntese do entendimento que este trabalho faz, em relação ao que foi exposto neste capítulo.

Quadro 02 – A Competência na Perspectiva Estratégica

AUTORES	PREMISSAS
(PRAHALAD; HAMEL, 1990)	Com relação à competência na perspectiva estratégica, destaca-se a abordagem das competências essenciais, que embasa a adoção do conceito de competência na perspectiva da gestão. Nessa perspectiva, a análise da competência visa gerar vantagem competitiva às organizações;
(FLEURY; FLEURY, 2001, p. 190-192)	Na abordagem das competências essenciais, a organização define as estratégias e as competências necessárias para implementá-las;
(VON KROGH; ROOS, 1995)	As competências são constituídas à partir dos processos de aprendizagem, que inicia-se no nível individual. A aprendizagem contribui para a construção do conhecimento que ocorre no sujeito;
(MAHONEY; PANDIAN, 1992; PETERAF, 1993)	O conhecimento é considerado a chave para dificultar a imitação, e contribui para a característica de ambiguidade causal da competência;
(REED; DEFILLIPPI, 1990)	A dificuldade de imitação pode se dar por meio da característica de ambiguidade causal da competência e do conhecimento;
(KING, 2007)	A característica de ambiguidade causal pode gerar vantagem competitiva, mas também pode representar uma limitação da gestão, Por isso a gestão deve analisar a competência;
(VON KROGH; ROOS, 1995)	A análise das competências deve estar centrada no nível individual, pois são os atores que estão envolvidos com o processo de aprendizado.
(VON KROGH; ROOS, 1995)	O processo de aprendizado contínuo possibilita sustentabilidade à vantagem competitiva da organização.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das premissas dos autores citados no quadro anterior, este trabalho chega ao seguinte entendimento: **As chances concretas da empresa manter sua singularidade inicia-se com o processo de identificação das competências individuais, do conhecimento, dos processos de aprendizagem e demais**

elementos que compõe os três aspectos que denotam característica de ambiguidade causal à competência, que são: Tacitividade, Complexidade e Especificidade.

Tomando a adoção dessa premissa geral como ponto de partida, cabe a este trabalho direcionar sua análise para as competências individuais, por compreender que na perspectiva estratégica as chances concretas da empresa manter sua singularidade inicia-se com o processo de identificação das competências individuais.

Essa maneira de abordar a competência individual, sob uma perspectiva estratégica, tem suscitado algumas críticas severas quanto ao discurso da competência, que argumenta-se tratar de uma reprodução ideológica. De acordo com a interpretação da abordagem crítica, a ideologia da competência prescreve e normatiza um conjunto de regras para legitimar uma divisão social entre os competentes que possuem saberes e os incompetentes que apenas executam tarefas comandadas, e, além disso, ainda oculta aspectos da divisão de classes e da exploração econômica (CHAUI, 2014). Na perspectiva da ideologia da competência, a organização é tida como competente enquanto os sujeitos como incompetentes, objetos sociais dirigidos e manipulados.

Cabe ressaltar que este trabalho assume a premissa de que as relações de trabalho normais podem ser pautadas, principalmente, pela cooperação no trabalho entre as organizações e os sujeitos, conforme expõe Schumpeter (1961). Sob essa consideração entende-se que, dependendo dos pressupostos assumidos pelo pesquisador ou pela gestão, a abordagem da competência tem potencial tanto para gerar vantagem competitiva às organizações como também para gerar externalidades ao sujeito.

Por isso este trabalho compreende a importância de adotar pressupostos que possibilitem abertura para compreender como o sujeito interpreta sua relação de trabalho. Nesse sentido, observa que se faz necessário adotar um conceito de competência individual que se mostre condizente com os interesses do sujeito. Dessa maneira, o próximo subitem apresenta o conceito de competência individual.

O objetivo deste subitem é adotar um conceito que oriente a pesquisa realizada por este trabalho junto aos Tutores *online*, no contexto da Educação a Distância.

2.6.1 Competência Individual

No que diz respeito ao conceito de competência individual, este trabalho identificou que na literatura são adotadas por pelo menos três grandes perspectivas de análise: a perspectiva cognitivista, a perspectiva do behaviorismo organizacional e a perspectiva estratégica, adotada por este trabalho.

Na perspectiva cognitivista, adotada principalmente pelas disciplinas da educação e da psicologia, busca-se explicar as estruturas cognitivas que permitem ao sujeito agir com competência, (BEHAR, *et al.* 2013). Essa perspectiva tem o mérito de explicar como o sujeito pode agir com competência, e, entre as diversas correntes que se inserem nessa perspectiva, destaca-se que uma das correntes está embasada na concepção construtivista de Piaget (1995). Destaca-se que essa não é a perspectiva adotada neste trabalho, uma vez que não se pretende explicar como ocorre o processo cognitivo da construção ou da mobilização da competência.

Na perspectiva do behaviorismo organizacional, a análise da competência, se insere na teoria das organizações. Essa perspectiva coloca ênfase no processo de tomada de decisão do sujeito, e compreende que o processo decisório envolve a seleção consciente ou inconsciente de determinadas ações (MOTTA, 1970). Essa perspectiva não deve ser confundida com a corrente behaviorista da psicologia, que se volta para a análise de estímulo-resposta e adota princípios mecanicistas, segundo aponta Motta (1970). A perspectiva do behaviorismo organizacional não leva em consideração o caráter cognitivo do sujeito, mas sim as suas qualificações para realizar tarefas específicas.

Sob a perspectiva do behaviorismo organizacional, o conceito de competência individual, foi utilizado inicialmente por McClelland (1973), que propôs que se utilizassem as “competências” como critério para o processo de seleção de trabalhadores. O autor, por meio de seu artigo intitulado *Testing for competence rather than for “intelligence”*, criticou o uso de testes de quociente de inteligência (Q.I) como uma ferramenta em processos seletivos institucionais, e sugeriu que a

garantia de um sujeito ser realmente capaz de realizar com sucesso o exercício de suas atividades são os seus conhecimentos, habilidades e seus hábitos, valores, interesses, entre outros elementos. Para o autor, a capacidade que o sujeito possui para realizar tarefas específicas é denominada competência.

O estudo de McClelland influenciou o surgimento de uma corrente americana de estudos, que aborda a competência individual no âmbito das organizações. Sob essa corrente americana, Boyatzis (1982, p. 23), contribuiu, entendendo que as competências podem ser conceituadas como um “conjunto de elementos e comportamentos próprios da característica humana” que influenciam no retorno da organização. Nessa perspectiva, cabe à gestão identificar as funções inerentes ao cargo para determinar os elementos que se deve buscar na pessoa contratada, em termos de competências.

Os pressupostos que fundamentam a corrente americana são de tradição positivista e predominaram no contexto das organizações até o fim da década de 1980. A autora McLagan (1997) diz que durante muito tempo as pessoas e organizações usaram o conceito de Competências apenas como um conjunto Conhecimento, Habilidade e Atitudes (CHA). Mas a autora reconhece que há muitos outros significados.

O conjunto de CHA descreve os recursos necessários para o desempenho de uma tarefa específica. Dessa maneira, a competência na perspectiva behaviorista equivale à qualificação que pode ser requerida do sujeito para o exercício de suas atribuições. Nesse sentido a lógica das qualificações tem sido utilizada para processos de admissão e para avaliar o desempenho do sujeito frente a uma situação específica (McLAGAN, 2007). Nessa perspectiva, lista-se os recursos necessários para a realização de uma tarefa específica e depois o desempenho frente a uma situação específica é avaliado.

Com relação à lógica das qualificações, a visão crítica compreende que o discurso da competência visa incentivar a qualificação dos trabalhadores para se adaptarem funcionalmente ao sistema produtivo em expansão. Mas isso não corresponde à realidade, pois mesmo que o trabalhador tenha se qualificado ou

tenha maior nível de escolaridade, isso não garante que ele poderá se manter empregado (ZORZAL, 2006). A visão crítica argumenta que ocorre a diminuição de postos de trabalho, devido ao próprio avanço técnico-científico.

Mas a compreensão de que o significado de competências diz respeito à um simples conjunto de qualificações da pessoa, foi questionado no final da década de 1980 e início de 1990. As tradicionais formas de descrições de trabalho, focadas em tarefas e trabalhos de rotina, deixaram de atender as necessidades das empresas. Dessa maneira as descrições de funções e postos de trabalho passaram a ser substituídas pela necessidade de concentrar-se mais nas qualidades que permitem às pessoas lidar com as incertezas do trabalho e exceções (MCLAGAN, 2007). Essa percepção é remetida aos trabalhos provenientes da abordagem da competência inserida pela corrente francesa.

Segundo Dutra (2004), alguns autores franceses, considerados precursores de um novo pensamento, passaram a associar a competência com a capacidade da pessoa em agregar valor, e não mais com as qualificações para a realização de uma tarefa. Os autores franceses compõem uma segunda corrente de abordagem da competência individual nas organizações.

Diante da explanação à respeito da corrente representada na perspectiva do behaviorismo organizacional, este trabalho chega ao entendimento de que essa a perspectiva não responde aos objetivos deste trabalho, pois não se pretende nesta pesquisa definir as qualificações do sujeito relacionadas à tarefas pré-determinadas, mas busca-se compreender o que constitui a competência na concepção do sujeito.

Com relação a corrente francesa da abordagem da competência, é possível compreender que tal corrente emergiu em resposta ao paradigma mecanicista e acabou contribuindo para o paradigma Sociedade do Conhecimento. Essa afirmação está assentada nas afirmações da corrente francesa, de onde destaca-se que no paradigma mecanicista é requerido do sujeito habilidades de gestos e rapidez, porém no novo paradigma espera-se que o sujeito mobilize aspectos cognitivos e não apenas o corpo (ZARIFIAN, 2001). Nesse novo paradigma, assume-se a premissa de que a noção de competência individual compreende a mobilização de

recursos que possam servir para resolver problemas complexos, e isso requer comunicação, envolvimento e comprometimento das pessoas, frente a situações organizacionais.

Cabe destacar que a corrente francesa emergiu a partir das necessidades que se apresentavam nas organizações, e, portanto, parte de um movimento patronal. As organizações se deram conta de que precisavam gerenciar as pessoas de forma que elas viessem a mobilizar muito mais do que seus corpos, mobilizassem seus saberes, pois precisavam entender os processos de trabalho a fim de melhorar a qualidade dos produtos e do atendimento a clientes.

Nessa corrente francesa as empresas buscavam uma nova forma de gestão, baseada não em qualificações, mas em competências sob as quais as pessoas pudesse mobilizar seus saberes frente a situações complexas. Algumas premissas subjacentes à necessidade da mobilização de competências, descritas pela corrente francesa, são: a) as empresas precisavam adotar nova práticas de recrutamento; b) comprometer-se em desenvolver seus funcionários e em contrapartida gerar pessoas comprometidas com o próprio desenvolvimento; c) delegar autonomia e responsabilidades para pessoas capacitadas; d) mudar os sistemas de avaliação e remuneração da mão-de-obra (ZARIFIAN, 2001). Na corrente francesa a mobilização de competências é tida como solução para que as empresas possam sobreviver frente às mudanças ocorridas em seu ambiente

Dessa maneira, Zarifian (2001) define o conceito de competência sob esse novo paradigma. Ao definir, o autor desmembra o conceito em três dimensões e observa um importante aspecto estratégico: a) autonomia e automobilização do sujeito; b) competência-ação do sujeito; c) inspiração para formulação de estratégias da gestão. A definição de competência para o autor é descrita da seguinte maneira:

“(a) A competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do individuo diante de situações profissionais com as quais se depara [...] (b) é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações [...] (c) é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade.” (ZARIFIAN, 2001, p. 68a, 72b, 74c).

Para efeitos deste trabalho, destaca-se o aspecto estratégico levantado pelo autor. Para Zarifian (2001), as situações complexas excedem as competências de um só sujeito e exigem convergência de competências de vários sujeitos. Dessa maneira, o autor recomenda que a gestão incentive o compartilhamento de implicações de uma situação específica, implicações que visem a eficiência de processos, a relação com a clientela, entre outros aspectos.

O autor ainda recomenda que deve ser adotado um sentimento de responsabilidade e de co-responsabilidade, porém observa que a gestão não pode exigir isso, pois depende do engajamento de cada pessoa e de seus valores, mas a gestão pode “definir os objetivos que deve, coletivamente, alcançar, e, ao mesmo tempo, definir e explicitar os compromissos de cada integrante para com os objetivos” (ZARIFIAN, 2001, p. 76).

Observando a obra de Zarifian (2001), nota-se que a corrente francesa passou a abranger elementos estratégicos que servem para apoiar o sujeito a mobilizar suas competências de maneira mais efetiva, permitindo às organizações o alcance de seus objetivos. Dessa maneira, a partir da corrente francesa há uma aproximação do conceito de competência individual com a perspectiva estratégica (FLEURY; FLEURY, 2004).

Este trabalho esclarece que a perspectiva estratégica da competência é a que mais se aproxima dos objetivos propostos por este trabalho, é que nessa perspectiva a corrente francesa da abordagem da competência individual apresenta elementos que convergem com a perspectiva estratégica da competência, adotada por este trabalho. Com isso, o próximo subitem busca apresentar o conceito de competência individual que se aproxima da perspectiva estratégica

2.6.2 Competência Individual na Perspectiva Estratégica

Na perspectiva estratégica, o conceito de competência individual pode contribuir para que a organização possa alcançar seus objetivos estratégicos da organização, que na perspectiva adotada por este trabalho diz respeito a gerar

vantagem competitiva sustentável às organizações. As características que compõem o conceito de competência individual que foi desenvolvido pela corrente francesa, permitem uma aproximação das competências individuais com os objetivos da gestão.

Portanto, cabe a este trabalho identificar o conceito de competência individual, com base nos trabalhos desenvolvidos sob a corrente francesa de interpretação da competência individual, para que possa contribuir com o objetivo estratégico da organização. Para orientar a busca por um conceito que apresente potencial para gerar vantagem competitiva sustentável às organizações, esse trabalho retoma o entendimento que fez a respeito da competência na perspectiva estratégica, com base na fundamentação teórica. Esse entendimento pode ser observado no Quadro 03 – Premissas para Adoção de um Conceito de Competência Individual.

Quadro 03 – Premissas para Adoção de um Conceito de Competência Individual

AUTORES	PREMISSAS
(PRAHALAD; HAMEL, 1990)	O conceito de competência deve envolver a comunicação, envolvimento e profundo comprometimento das pessoas;
(PRAHALAD; HAMEL, 1990)	A análise da competência individual na perspectiva estratégica visa contribuir para gerar vantagem competitiva às organizações;
(VON KROGH; ROOS, 1995; REED; DEFILLIPPI, 1990)	A fim de contribuir para gerar vantagem competitiva às organizações, a análise da competência individual deve abranger o conhecimento, os processos de aprendizagem e os elementos que compõem os três aspectos que denotam característica de ambiguidade causal à competência;
(REED; DEFILLIPPI, 1990)	Os elementos que compõem os três aspectos que denotam característica de ambiguidade causal à competência são: <ul style="list-style-type: none"> - Tacitvidade: conhecimentos e habilidades; - Complexidade: rotinas, tecnologias e experiências individuais ou de equipes; - Especificidade: habilidades ativadas em situações específicas para uma transação com um cliente em particular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira este trabalho buscou efetuar uma revisão da literatura em busca de um conceito de competência individual que pudesse contemplar as premissas que foram destacadas no quadro anterior.

Além disso, este trabalho levou em consideração o contexto da pesquisa realizada por este trabalho, que se dá por meio de entrevistas a Tutores *online* do curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Esse contexto abrange elementos de estudos oriundos da linha da educação. Dessa maneira este trabalho também procurou compreender o conceito de competência que é adotado na linha de estudos da educação.

Identificou-se que existe pelo menos três maneiras distintas de focar a análise da competência na linha de estudos da educação. Em uma delas, utiliza-se a análise da competência para orientar modelos pedagógicos que possibilitem ao aluno saberes que possam ser mobilizados e aplicados em contextos específicos, para uma determinada finalidade (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

A segunda maneira de adotar a competência na educação, diz respeito à formação profissional e discutem-se ações específicas para a formação técnica (DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Um exemplo dessa abordagem pode ser observada nas Diretrizes desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara De Educação Superior (CES), que determina as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo graduandos em cada profissão (CNE/CES, 2004).

A terceira maneira de adotar a competência na educação, diz respeito às competências individuais dos profissionais da educação (DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Nessa abordagem, se inserem os estudos que abordam as competências relacionadas aos professores e outros profissionais da educação, e seu principal expoente é o autor Perrenoud. Para o autor, as competências de um sujeito são construídas desde a escola e isso pressupõe uma competência profissional dos próprios professores na tarefa de dar aula (PERRENOUD, 1999).

Também é destacado pelo autor, o papel da gestão no desenvolvimento de competências e afirma que “ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes” é um dos dez desafios para os gestores ou formadores de professores (PERRENOUD; 2002, p. 180-181). Destaca-se que essa maneira de adotar a análise da competência, converge para a adoção do conceito de competência individual nas

relações de trabalho e essa é a concepção do conceito de competência adotado por este trabalho.

A partir das afirmações de Perrenoud (1999), com relação às competências profissionais dos professores, é possível perceber uma convergência de seus estudos à perspectiva estratégica adotada por este trabalho. Dessa maneira, buscou-se identificar a noção de competência individual adotada pelo autor, para que essa noção também pudesse contribuir a este trabalho. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 15), considera a competência como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo específico de situação”.

O pensamento adotado por Perrenoud está diretamente ligado à definição de competências desenvolvida pelo autor francês Le Boterf (1994/2003). O trabalho desenvolvido pelo autor francês Le Boterf, compõe a corrente francesa de estudos da competência individual e também se aproxima da perspectiva estratégica adotada por este trabalho.

Le Boterf (2003, p.40), define a competência individual como “uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica”. Para o autor, a competência é uma ação e reside na própria mobilização de recursos, como conhecimentos, habilidades, entre outros, voltados para uma finalidade específica. Nessa concepção, se faz necessário que o sujeito mobilize os recursos para personificar em práticas profissionais de desempenhos impactantes, além disso a competência é sempre direcionada para alguma finalidade.

O autor ressalva que não cabe apenas ao sujeito, mas cabe também à gestão criar condições para desenvolver ou encorajar a produção de competência nas situações de trabalho. O autor sugere que a gestão deve constituir “*um atlas das oportunidades*” de desenvolvimento (LE BOTERF, 2003, p. 203), construído a partir de relatos de aprendizagem, que possa ser posto à disposição dos sujeitos envolvidos a fim de direcionar e apoiar o desenvolvimento das competências.

O autor considera que a gestão deve promover uma variedade de situações de aprendizagem, de treinamento para refletir sobre as práticas profissionais, deve adotar práticas de recrutamento “não somente pela busca de competências similares

mas também pela capacidade de criar novas competências, e deve tratar a avaliação não como uma operação de controle, mas como uma oportunidade de criar ciclos de aprendizagem” (LE BOTERF, 2003, p.35).

Além disso, o autor assume um paradoxo e recomenda que exista uma articulação entre qualificações e competências, “seria um erro opor essas duas noções, que devem ser distinguidas e correlacionadas, pois a necessidade de pontos de referência coletivos (a qualificação) não é incompatível com o reconhecimento das competências individuais” (LE BOTERF, 2003, p.256). Essa afirmação reforça o pressuposto de que nas disciplinas das humanidades os paradigmas coexistem, premissa que faz suscitar a necessidade por uma abordagem interdisciplinar.

Nesse sentido o autor faz um esclarecimento ressaltando que a gestão pode velar pela qualidade ou nível de excelência produzido por meio da mobilização de competência, mas uma análise não deve recair somente sobre os resultados, e sim sobre os dispositivos que produz os resultados, levando em consideração os relatos do sujeito em relação a sua interpretação frente às situações de trabalho, para se possa efetuar uma análise sobre o nível de excelência produzido. Sob essas afirmações, é possível perceber uma inclinação do autor ao paradigma interpretativo.

Os autores brasileiros Fleury e Fleury (2004, p. 30), influenciados pela corrente francesa, em especial pelos trabalhos de Le Boterf (2003), concluem que a competência pode ser definida como: “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Esse conceito inspirou este trabalho.

Dessa maneira, este trabalho toma por base os estudos apresentados por Zarifian (2001), Le Boterf (2003) e Fleury; Fleury (2004), e também leva em consideração os elementos que constituem a característica de ambiguidade causal proposto por Reed e DeFillippi (1990). Observa-se que a ambiguidade causal é constituída por tacitividade, complexidade e especificidade, abrangendo os seguintes recursos: conhecimentos, habilidades, rotinas, tecnologias, experiências

individuais ou de equipes e habilidades ativadas em situações específicas (atitudes), para uma transação com um cliente em particular.

Diante desses referenciais teóricos, este trabalho propõe a seguinte definição para competência individual: **um saber agir responsável e reconhecido que implica ao sujeito mobilizar um conjunto de recursos, como conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao próprio sujeito (FLEURY; FLEURY, 2004; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001).**

Com isso, se faz necessário que o conceito de competências seja desmembrado, para ser explicitado, de onde destaca-se os seguintes elementos: **Saber Agir; Responsável; Reconhecido; Sujeito; Mobilizar; Conjunto de Recursos; Conhecimentos, Habilidades, Atitudes; Outros Recursos; Valor Econômico à Organização; Valor Social ao Sujeito.** A descrição desses elementos pode ser observada no Quadro 04 – Elementos que compõem a definição de Competência Individual adotada por este trabalho.

Quadro 04 – Elementos que compõem a definição de Competência Individual adotada por este trabalho

ITENS	DESCRIÇÃO
Saber Agir	“As competências se traduzem pelo querer agir do profissional, que coloca uma ação, ou um conjunto de ações, em prática, desde que o profissional tenha possibilidades para isso” (LE BOTERF, 2003, p. 155).
Responsável	A competência se traduz quando sujeito “toma iniciativa e aceita assumir a responsabilidade em uma situação de trabalho, se tornado responsável por ela” (ZARIFIAN, 2001, p. 68) “A responsabilidade implica que o sujeito assuma os riscos e as consequências de suas ações, e seja, por isso, reconhecido” (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 31).
Reconhecido	“A responsabilidade implica que o sujeito assuma os riscos e as consequências de suas ações, e seja, por isso, reconhecido” (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 31). “Toda competência, para existir socialmente, supõe a intervenção do julgamento de terceiros, e a ação é uma prova” (LE BOTERF, 2003, p.82).

Sujeito	Diz respeito ao “profissional que exerce atividades ou resolve problemas com competência” (LE BOTERF, 2003, p. 82).
Mobilizar	“Diz respeito ao sujeito saber e poder utilizar um conjunto de recursos que possui em um contexto específico, e por isso a competência não pode ser descrita como uma lista de conhecimentos e habilidades e nem separada do sujeito e do contexto” (LE BOTERF, 2003, p. 49).
Conjunto de Recursos	Uma combinação de recursos requer que o sujeito saiba selecionar, organizar e empregar elementos do seu “repertório de recursos, que podem ser conhecimentos, habilidades, capacidades cognitivas, capacidades relacionais ou recursos objetivados, como máquinas, documentos e banco de dados, que não constituem a competência, mas aumentam a chance de ser competente” (LE BOTERF, 2003, p. 49-50).
Recursos	Conhecimentos De acordo com Le Boterf (2003): referem-se àquilo que é conhecido pelo sujeito, seu saber, mas não necessariamente aquilo que o profissional domine, e dividem-se em: a) <u>Saberes Teóricos</u> : como conceitos, conhecimentos disciplinares, etc; b) <u>Saberes do Meio</u> : referem-se ao contexto, como processos, etapas, máquinas, organização do trabalho, estrutura de clientes, etc; c) <u>Saberes Procedimentais</u> : com vistas para alguma ação, são conhecimento das regras para agir, um itinerário para chegar a um objetivo, está relacionado à como deve ser feito, como deve-se proceder para algo, ex.: métodos, técnicas, regras, etc.
	Habilidades De acordo com Le Boterf (2003), é o saber-fazer operacionalizado e divide-se em: a) <u>Saber-Fazer Formalizados</u> : constituídos por métodos cuja aplicação prática o profissional domina, ex: ler um mapa, concluir uma negociação, etc; b) <u>Saber-Fazer Empíricos</u> : são lições tiradas da experiência prática, adquiridas através do tempo que requer, muitas vezes, uma mobilização dos saberes do corpo e dos sentidos: visão, postura, reflexos, sensibilidade, intuição, etc, são indispensáveis ao bom uso dos conhecimentos procedurais e importantes na batalha da competitividade, pois é a partir de sua combinação com outros tipos de conhecimentos que a empresa poderá encontrar novas fontes de melhoramento de seus desempenhos. Esse saber é tácito, dificilmente é verbalizável e resiste a qualquer tentativa de generalização, por isso deve-se incentivar a prática de compartilhamento de melhores práticas ou de registro de ações adotadas e de manuais de memórias; c) <u>Saber-Fazer Cognitivos</u> : são operações intelectuais necessárias a formulação, à análise e a resolução de problemas, postas em execução e

		<p>organizadas entre si por um sujeito em interação com seu meio, ex.: enumerar, classificar, comparar, descrever, ou operações mais complexas: passar de alguns a todos, de até agora a sempre, produzir novos conteúdos, explorar metáforas, não se limitar a escutar o que o cliente diz, mas acrescentar algo a isso, etc. Tais capacidades são produtos de inferências, de novas informações criadas a partir de um conjunto de informações iniciais.</p> <p>d) <u>Saber-Fazer Relacional</u>: diz respeito à saber cooperar.</p>
	Atitudes	<p>“Trata-se do Saber-Ser, mas não se caracteriza por algo que o sujeito detém, e sim como um resultado proveniente de uma dada situação, são qualidades contextualizadas” (LE BOTERF, 2003, p. 125).</p> <p>Por isso o importante não é listar as qualidades de um perfil comportamental, ex.: rigor, força de convicção, curiosidade de espírito, reatividade, capacidade de escuta, atitudes de acolhida, capacidade de iniciativa, tenacidade, autoconfiança etc, ou seja, não é listar o nível de personalidade de uma pessoa, mas descrever e avaliar os critérios almejados na maneira de proceder em uma dada situação.</p> <p>OBS: a qualidade <u>“Rigor”</u> está descrita em termos de respeito aos procedimentos ou de controle dos resultados; a <u>“Curiosidade”</u>, em termos de busca de informações; a <u>“Antecipação”</u>, em termos de elaboração de projetos e de detecção de incidentes. <u>Recursos Emocionais</u>: Improvisação, Intuição. Organismo emite sinais de alarme ou de encorajamento, provenientes da educação e da experiência, ou seja, da aprendizagem.</p> <p>Não se deve avaliar a pessoa ou seu comportamento específico, mas pode-se analisar como deveria ser o seu agir em um contexto específico, levando-se em conta as ferramentas, as redes de relacionamento, o suporte institucional, os recursos internos e externos que a pessoa possui para realizar suas atitudes.</p>
	Outros Recursos	<p>O profissional competente não é competente sozinho, mas competente com seus bancos de dados, suas ferramentas de trabalho, seus colegas, os especialistas que pode consultar, suas redes de recursos, seus equipamentos, rede de clientes que constituiu para si, seus suportes institucionais etc.</p> <p>Recursos externos: equipamentos, meios de trabalho, informações e redes relacionais, intranet disponível para um grupo de pessoas, plataforma de discussões, onde descrevem suas realizações aos outros grupos, programas que são elaborados conforme a necessidade (LE BOTERF, 2003).</p>
Valor Econômico à Organização		<p>Diz-se que houve um Valor econômico agregado à organização, quando há “desenvolvimento e combinação de competências individuais, que resultem no desenvolvimento de competências organizacionais e de competências essenciais, alinhadas à estratégia organizacional” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 48).</p>

Valor Social ao Sujeito	Segundo Le Boterf (2003, p. 54) “o profissional que age está envolto em procedimentos de compreensão, é guiado por sistemas de valores partilhados socialmente, que são recursos que sua cultura lhe oferecem, com os quais ele colocará em ação processos cognitivos pertinentes”.
--------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Os elementos que compõem a definição de competência individual apresentados por este trabalho contribuem para orientar a análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

O autor brasileiro Dutra (2001) também contribuir com os estudos da competência individual adicionando às discussões o conceito de entrega. O autor compreende o sujeito, além de apresentar sua formação e experiência, também entrega competências, que se traduz em suas ações e realizações. Para o autor, a entrega determina se a pessoa tem condições de obter os resultados que necessita.

Ao buscar identificar as competências individuais, em pesquisas qualitativas ou não, se faz necessário que se leve em consideração algumas das questões propostas por Munck *et al.* (2012), a fim de que possa ocorrer a validação das competências identificadas. Entre as questões destacam-se:

[...] a competência pode ser operacionalizada de forma a possibilitar sua observação e medição? O indicador de um traço ou de uma característica individual mede realmente aquilo que deveria medir? Quais os critérios utilizados para validar as proposições do modelo junto a seus usuários? Esses são inteligíveis para seus gestores e usuários? A que processos o modelo de competências estará relacionado: pessoas, estratégia, resultados? Em que momentos? Com que objetivos? Como e por que o modelo será renovado? (MUNCK, *et al.*, 2012, p. 529).

No que se refere à visão crítica que se faz à abordagem competência individual, na perspectiva estratégica, afirma-se que as organizações acabam exigindo o máximo de competência dos sujeitos para que eles possam assumir múltiplas tarefas e responsabilidades por sua própria sobrevivência no mercado. Nessa visão, o sujeito vende sua força de trabalho para sobreviver, pois se pede que o sujeito se submeta a trabalhos precários ou de super-exploração, visando a maximização da eficiência de gestão e dos processos de produção (ZORZAL, 2006).

Dependendo dos pressupostos adotados pela gestão, a abordagem da competência tende a não dar lugar suficiente às relações sociais, e ao invés de desenvolver uma relação harmoniosa entre organização e trabalhadores, pode intensificar poder, controle, reestruturação e conflitos internos (THÉVENET, 2010). Dessa maneira, este trabalho está de acordo com o entendimento de que o pesquisador e a gestão devem refletir sobre o objetivo que se deseja atingir ao adotar a abordagem da competência (LE BOTERF, 2003), a fim de promover uma relação de cooperação e de desenvolvimento que agregue valor tanto para a organização quanto para o sujeito.

Além disso, na visão crítica, a abordagem da competência é tida como reprodução de um discurso ideológico, que enfatiza a importância do profissional desenvolver suas competências, mas oculta a responsabilidade do Estado em fornecer políticas públicas consistentes, voltadas para a educação de base e para demais problemas sociais (ZORZAL, 2006).

Nesse sentido, é possível observar a necessidade de se buscar uma articulação entre o Estado, organizações e sindicatos para o fomento de novos estudos, que estejam voltados para a abordagem da competência e para um profundo envolvimento dos trabalhadores no processo de implementação de modelos de competência (SARSUR, *et al.*, 2010). Este trabalho também concorda que essas ações sejam necessárias ao bem estar comum e reconhece que a abordagem da competência não é a solução para todos os problemas, principalmente porque depende da perspectiva adotada e do contexto onde se insere.

Ressalta-se que este trabalho, refletindo sobre os elementos subjacentes à abordagem da competência, procurou adotar uma metodologia adequada para seu objetivo de estudo, que possibilitasse, ao menos, compreender a percepção que o sujeito faz em relação ao seu trabalho.

Além desses elementos que envolvem a competência na perspectiva da GC, cabe ressaltar que a questão problemática que envolve este trabalho direciona a

análise da competência individual para o profissional Tutor *online* e para as questões relacionadas com a retenção de alunos.

O cenário que envolve esse sujeito ganha destaque na nova leitura econômica do ambiente organizacional, na chamada “Sociedade ou Economia do Conhecimento”, que influenciou no surgimento da teoria da GC, pois se insere nas instituições voltadas à tecnologia e ao conhecimento (AMARAL et al., 2007). Trata-se do cenário que compõe a modalidade de Educação a Distância (EAD). Dessa maneira, na próxima seção serão apresentadas as discussões teóricas que fundamentam a EAD, o papel do Tutor *online* e a retenção de alunos.

2.7 A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTANCIA

A época de início da Educação a Distância (EAD), não é consenso entre os autores, mas é reportado à antiguidade e também ao advento do cristianismo (ALMEIDA, 2007). Por volta do século XVII e XVIII, o processo educativo ocorrido sob a EAD, se dava por meio de envio de materiais impressos por correspondência (NUNES, 2009). Evidencia-se nesses relatos, que as primeiras atuações da EAD não contavam com a ampla variedade de tecnologias que agora estão disponíveis e a interação entre alunos e professores não era privilegiada, mas apenas a entrega de conteúdo informacional impresso.

Os materiais apresentavam conteúdo sistematizado sobre determinado conhecimento, propiciando oportunidades educacionais àquelas pessoas as quais tais materiais eram entregues (HUEBNER; WIENER, 2001). Com o passar do tempo, porém, novas tecnologias foram sendo incorporadas à modalidade de ensino da EAD, como o telex, rádio e a televisão.

No início do século XX, o ensino que ocorria por meio da EAD visava capacitar profissionalmente a população que se encontrava em um período pós Segunda Guerra Mundial. Porém essa modalidade de ensino não era academicamente reconhecida, e só a partir da década de 1960, emergiram as primeiras universidades a distância devidamente reconhecidas, tais como a Universidade de Wisconsin, nos EUA, e a *Open University*, em Londres (REZEK NETO, 2008).

A partir dessas universidades, a modalidade da EAD passou a representar uma modalidade educacional alternativa à modalidade tradicional de educação presencial e fundamenta-se em três importantes grupos de teorias, conforme contam no Quadro 05:

Quadro 05 – Teorias que Fundamentam a EAD

TEORIAS	AUTORES	DESCRIÇÃO
Teorias de independência e autonomia	Wedmeyer (1977); Moore (1993);	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e alunos desenvolvem responsabilidades de modo separado e interagem via sistemas tecnológicos; - Alunos que apresentam maior autonomia tendem a progredir com pouca necessidade de orientação; - Quanto maior o diálogo, mais flexível a estrutura de um curso, mais autonomia tiver o aluno, menor o sentimento de distanciamento entre os atores envolvidos;
Teorias de industrialização do ensino	Peters (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - EAD como uma forma industrializada de ensino e aprendizagem; -Concepção de formação em massa; -Adoção do princípio da divisão do trabalho, da mecanização e da automação; -Aplicação de tecnologia no processo de ensino.
Teorias de interação e comunicação	Holmberg (1995)	<ul style="list-style-type: none"> -O fator mais importante na EAD é a aprendizagem individualizada; -Comunicação de mão-dupla entre alunos-professores e aluno-alunos; -Relacionar a afetividade com as atividades de EAD, promovendo nos alunos um sentimento de pertencimento e cooperação, e a troca real de perguntas, respostas e argumentação que ocorre na comunicação mediada; -Envolver o aprendiz em atividades intelectuais que os fazem experimentar novas ideias, refletir, comparar e aplicar o julgamento crítico sobre o que é estudado; -Ênfase recai sobre a maneira como o conteúdo do curso é apresentado; na qualidade da interação entre aluno e tutor; na criação de uma estrutura administrativa que ofereça suporte para esses elementos; nos aspectos relacionados à construção do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Keegan (1996).

No Brasil, os relatos mais antigos sobre a EAD são remetidos ao Instituto Universal Brasileiro (IUB), que teve início em 1941, em São Paulo, e dedicava-se à

formação técnico-profissional, Segundo consta em registros do instituto, mais de 4 milhões de alunos estudaram em seus cursos, sob diversas áreas: mecânica, eletrônica, corte e costura, contabilidade, fotografia, dentre outros (BRAUER, 2008; DIAS; LEITE, 2010).

No que se refere ao ensino superior, a modalidade EAD teve início em 1996 em universidades públicas do Brasil, quando o governo, atendendo à solicitação do MEC, promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, autorizando a oferta direta de cursos de graduação pela educação a distância (BRASIL, 1996b). Por meio dessa LDB, o governo também ampliou a autonomia das universidades, liberou os cursos da obrigatoriedade de terem que se adequar a determinadas disciplinas, entre outros aspectos (DURHAN, 2010).

A partir do Decreto nº 2.494/1998, passou a ser permitido o exercício da modalidade de EAD no ensino superior privado (BRASIL, 1998), e está prevista na legislação brasileira do Ministério da Educação e Cultura em seu Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Nessa modalidade, entende-se que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

O conceito fundamental que difere a EAD de uma modalidade tradicional de educação, é que na EAD os “estudantes e professores estão separados pela distância e algumas vezes pelo tempo, enquanto na educação tradicional os professores e aprendizes estão juntos em uma sala de aula, ou seja, todos juntos ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (MOORE; KEARSLEY 1996, p.1). Devido à distância que existe entre estudantes e professores, na modalidade EAD, se faz necessário o uso de sistemas tecnológicos que possibilitem a comunicação entre esses atores.

Para levar a educação às pessoas, a EAD deve ser considerada também como um sistema educacional, além de modalidade de educação. Pois a EAD recebe demandas, gera alguns processos e resulta na formação de cidadãos, entre

outros elementos. Nos moldes de um modelo sistêmico, a EAD requer serviços especializados em cada parte que compõe o sistema a fim de promover alta qualidade no serviço educacional prestado.

Sob esse entendimento, o sistema EAD é composto por demandas, chamadas *Input*, que orientam ou determinam ações em seis subsistemas que são: a) Fatores Influenciadores, b) Projetos dos Cursos; c) Comunicação; d) Interação; e) Administração; f) Ambiente de Aprendizagem; e que promovem resultados chamados *Output* (MOORE; KEARSLEY, 1996), conforme demonstra a Figura 2:

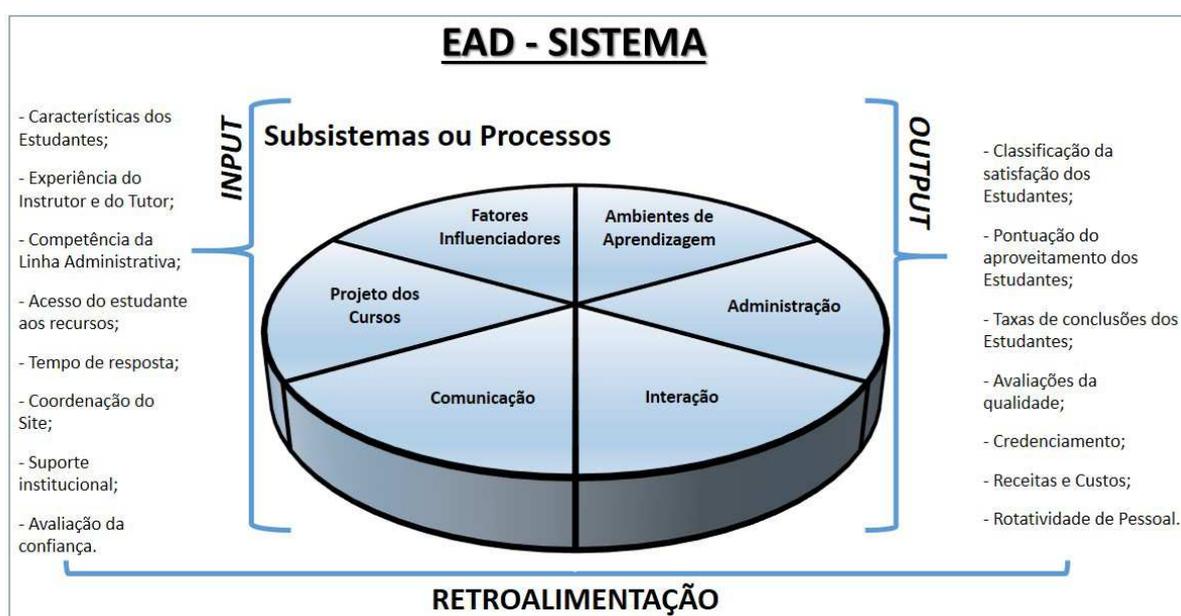


Figura 2 – Modelo Sistêmico de EAD

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (1996).

No sistema educacional da EAD, o *input* é caracterizado pelos estudantes e pela organização, que se volta para receber os estudantes; os subsistemas ou processos permitem o andamento do ato de ensino-aprendizagem e o *output* caracteriza-se pelo resultado do processo que visa a formação do estudante.

A EAD também pode ser considerada “um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, os meios, na busca de tornar possível o ato educativo” (MAROTO, 1995, p.10). Um processo se caracteriza por um grupo de atividades realizadas sequencialmente de maneira lógica, com o objetivo de gerar valor para determinadas pessoas

(GONÇALVES, 2000), que no caso da EAD, gerar valor pode ser considerado o ato educativo. Cabe ressaltar que para que ocorra o ato educativo, a EAD utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), promovendo a mediação do processo de ensino e aprendizagem (GARCIA ARETIO, 1995).

Devido a utilização das TIC's, a modalidade de Educação a Distância (EAD) pode potencializar a ampla disseminação do conhecimento (LITTO, 2003). Por isso alguns estudos sugerem que o sistema de educação da EAD é resultado de políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior, que visam a inclusão social das pessoas por meio da modalidade de EAD (BRITO, 2010).

Para adeptos desse pensamento, a modalidade da EAD tem potencial para democratizar a educação, principalmente quando as tecnologias estiverem apoiadas em uma filosofia de aprendizagem, proporcionando aos estudantes uma efetiva interação no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007). Nessa concepção, a democratização é compreendida como uma oportunidade de estudo que a modalidade EAD proporciona às pessoas que se encontram distantes das IES, ou àquelas pessoas que, devido à sua própria rotina de vida ou de trabalho, têm dificuldade para conciliar sua agenda com estruturas rígidas de horários da modalidade tradicional de educação.

Para os críticos, a democratização da educação requer medidas muito mais amplas. Afirma-se na visão crítica que a democratização deve prover melhorias e ampliação na educação fundamental, que possibilite aumento de alunos concluintes; melhoria na qualidade do ensino médio; melhoria contínua na formação de professores e a infraestrutura de todo o sistema educativo; maior participação do Estado no provimento das condições que possibilitem a permanência do estudante nos cursos, e isso inclui uma série de medidas sociais, econômicas, políticas, entre outras (DIAS SOBRINHO, 2010). Nessa concepção crítica, a ênfase não recai à modalidade EAD, mas ao discurso que enfatiza a democratização da educação sem promover uma reflexão sobre os elementos subjacentes à abordagem.

Dada a preocupação da abordagem crítica em relação ao uso da terminologia da democratização, adota-se a terminologia de *ampla disseminação da educação*,

por considerar que está mais adequada ao potencial de uma modalidade de EAD, visto que por meio das tecnologias da informação e comunicação é possível imaginar que essa modalidade possa levar a educação a muitas pessoas, em locais e horários diversos.

A possibilidade de disseminar a educação superior, o avanço das tecnologias da informação e comunicação, a aspiração de crescimento e expansão por parte das IES e a visão de que adentrar na modalidade de EAD poderiam significar uma nova oportunidade de mercado fez com que expandisse a quantidade de IES atuando nesse segmento da educação (DIAS; LEITE, 2010). A partir disso, houve notável crescimento das IES privadas no segmento de EAD, em relação à quantidade de IES públicas, gerando predomínio da EAD na iniciativa privada brasileira (MORAES, 2010).

Dependendo do grupo de teorias adotado por parte das IES que atuam sob a modalidade de EAD, as ações pedagógicas são orientadas em perspectivas diferentes (VALENTE, 2011). Entre as diferentes abordagens destacam-se três modelos distintos, que estão relacionadas no Quadro 06 – Abordagens na EAD, a seguir:

Quadro 06 – Abordagens na EAD

ABORDAGEM EAD	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS
Abordagem <i>broadcast</i> ¹	Referem-se as modelos pedagógicos que utilizam meios tecnológicos para entregar conteúdo de informação para o aluno. O papel do aluno é seguir uma sequência de procedimentos, não há interação entre professor e aluno, e não é possível um acompanhamento sobre o aprendizado que o aluno está assimilando.
Acompanhamento virtual	Principal característica: quantidade e qualidade de interações intensas entre aluno-professor e aluno-aluno. Tais interações facilitam o processo de construção do conhecimento, permitem o acompanhamento e o assessoramento do aprendiz. Busca-se entender o nível de conhecimento do aluno para auxiliá-lo a atribuir significado ao conteúdo das atividades que são desenvolvidas. Diante de dificuldades, o aluno recebe suporte do professor, via tecnologias da informação e comunicação. Material de apoio é disponibilizado virtualmente e tem a função complementar na compreensão teórica.

¹ *Broadcast* é um termo utilizado pela área de tecnologia, diz respeito ao compartilhamento de informação em grande escala, por qualquer tipo de mídia.

	<p>Dado o nível de interação desejável, surge uma limitação: que o professor atenda até 20 alunos;</p> <p>Para superar essa limitação, é necessário que uma equipe que auxilie o professor, que ajude a compreender o que ocorre com o aluno, monitorando atividades dos alunos, ajudando a desenvolver material, sob demanda, para ser enviado aos alunos. Também requer mais recursos tecnológicos que possibilitem interações qualitativas.</p>
Virtualização da escola tradicional	<p>Representa uma abordagem intermediária entre as duas anteriores e é adotada na maioria das IES que atuam sob a modalidade da EAD.</p> <p>Prevê algum tipo de interação entre professor-aluno, mas é centrada no modelo em que o professor passa o conteúdo via tecnologias da informação e comunicação e o aprendiz pode simplesmente armazená-la ou processá-la a fim de construir conhecimento.</p> <p>Por meio de provas ou testes, se verifica o domínio que o aprendiz tem sobre certo conteúdo, nesse sentido o intuito é verificar se o aluno cumpriu tarefas previamente estabelecidas e não visa auxiliá-lo no processo de construção do conhecimento.</p> <p>Para superar esse modelo, seria necessário que o professor interagisse com o aluno, no decorrer de suas atividades, contextualizando o conteúdo.</p> <p>Embora seja uma abordagem que possibilita ao aluno estudar de acordo com sua disponibilidade, essa abordagem tenta apenas reproduzir o ensino tradicional, virtualizando-o. As desvantagens desse modelo em relação à modalidade tradicional é que não há oportunidade de diálogo entre os atores, dessa maneira centra-se na transmissão de informação e não na construção do conhecimento.</p>

Fonte: Adaptado de Valente *et al.* (2011).

As ações pedagógicas orientadas em abordagem similares à *broadcast* estão centradas no repasse de informações ao aluno. No que diz respeito a abordagens que se aproximam do modelo de acompanhamento virtual, observa-se a possibilidade desse modelo de contribuir efetivamente na construção do conhecimento do aluno. Mas com relação a abordagens que se enquadrem no modelo da virtualização da escola tradicional, considera-se que a ênfase também recai sobre a disseminação da informação e não do conhecimento.

A questão do conhecimento e da informação é algo preocupante na modalidade EAD. Ressalta-se que um modelo de EAD deve priorizar a disseminação do conhecimento, a fim de cumprir seu papel na sociedade e na vida das pessoas que buscam aprimorar seus conhecimentos.

No Brasil, para disseminar o conhecimento por meio de uma modalidade de EAD, a IES precisa ter autorização do Ministério da Educação (MEC) para atuar. A autorização segue referenciais de qualidade estipulados pela Secretaria de Educação a Distância, que pertence ao MEC.

Os referenciais de qualidade avaliam o compromisso institucional, os sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio presencial, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Também é avaliada a competência e qualificação do corpo docente e o número de alunos para cada Tutor *online*, que pode variar de acordo com a quantidade a qualidade de interações entre ambos (VALENTE *et al.*, 2011).

Com relação aos modelos de EAD, observa-se que o MEC privilegia o apoio presencial e exige avaliações presenciais, mas em muitos países o apoio é predominantemente virtual e as avaliações são realizadas a distância. Esses fatores relacionados à EAD no Brasil podem representar algumas dificuldades para o modelo de EAD, que perde em flexibilidade, inovação e adequação a ritmos e formas diferentes de aprendizado por parte dos alunos (VALENTE *et al.*, 2011). Por outro lado, é uma maneira que o Ministério da Educação encontra para prezar pela qualidade dos cursos oferecidos pelas IES.

Os referenciais de qualidade também avaliam os cursos que são ofertados aos alunos. Um projeto de curso deve contemplar aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Nesse sentido, são expressos nos projetos de curso: concepção de educação, currículo no processo de ensino e aprendizagem, opção epistemológica de educação, currículo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem e o perfil do aluno que a IES busca formar. Também devem constar aspectos relacionados ao material didático, à tutoria, comunicação, interação e avaliação (BRASIL, 2007). No Projeto Pedagógico do curso (PPC) consta como será a interação entre os alunos, tutores e professores.

Além disso, devido ao potencial econômico que a modalidade EAD representa, a concorrência entre as IES privadas que ofertam a EAD também têm aumentado.

Mas nem todas as IES estão fadadas ao sucesso. Para que a modalidade de EAD cumpra seu papel de disseminar o conhecimento, se faz necessário grandes volumes de investimentos por parte das IES privadas, que devem voltar-se para o planejamento; marketing e recrutamento; gestão financeira; garantia de qualidade; a retenção dos alunos; o desenvolvimento da faculdade; projeto do curso *online* e o modelo pedagógico, entre outros aspectos (ROVAI; DOWNEY, 2010). Argumenta-se que as IES que mais investem nesses aspectos têm maiores chances de manter sua vantagem competitiva.

Nesse sentido, o aumento da concorrência faz com que as IES que ofertam a modalidade da EAD busquem atrair mais alunos e também mantê-los. Questões como evasão, retenção e gestão da permanência de alunos passam a ocupar espaço no cenário das IES.

Porém, na modalidade de EAD, há um distanciamento inerente entre estudantes e instituições, que contribui para a falta de comunicação entre esses atores, tornando mais provável a evasão de alunos, por isso propõe-se a interação entre os diversos atores que compõem a modalidade EAD, a fim de superar o obstáculo da distância (MOORE, 1990; MISHRA; JUWAH, 2006). Nesse sentido, o isolamento de alunos na EAD é creditado como um importante fator para a evasão na EAD e a interação como um fator importante na busca pela retenção de alunos.

Tendo em vista que a interação é um elemento importante para a retenção de alunos, este trabalho apresenta a seguir alguns aspectos a respeito da Interação que ocorre na EAD, com o objetivo de demonstrar quais elementos e sujeitos compõem esse processo.

2.7.1 A interação na Educação a Distância e o papel do Tutor *online*

Na EAD os atores interagem de maneiras diversas utilizando-se de várias ferramentas, e isso requer inúmeras formas de interação (MATTAR, 2009). Mas para efeitos deste estudo, considera-se que na modalidade de EAD, a interação pode ocorrer de duas maneiras distintas: Interação Silenciosa e Interação Social (BATES, 2005), conforme pode ser observado no Quadro 07 – Interações na EAD.

Quadro 07 – Interações na EAD

TIPO	DESCRIÇÃO
INTERAÇÃO SILENCIOSA	Pressuposta na leitura e na interação do estudante com o material didático ou na interação com mídias de aprendizagem.
INTERAÇÃO SOCIAL	Caracterizada por atividades sociais que, na EAD, podem ocorrer de três maneiras distintas: <ul style="list-style-type: none"> -Interação entre aluno e professor-formador, que desenvolve o material ou apresenta as aulas; -Interação entre aluno e Tutor <i>online</i>, que faz a mediação entre o material original e o aluno, também fornece orientação, acompanha o desenvolvimento do aluno durante o curso e faz avaliações do desempenho desse aluno. -Interação entre aluno e aluno, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Fonte: BATES (2005).

No que se refere à interação silenciosa, compreende-se a importância dos materiais didáticos e midiáticos nesse processo e observa-se que sob o pressuposto assumido por este trabalho, a construção do conhecimento ocorre no aluno por meio da interpretação que esse aluno faz com relação a esses conteúdos. Por isso concorda-se com a afirmação de Bates (2005) de que esses conteúdos devem ser planejados para se adequarem a uma variedade de abordagens e objetivos de ensino e é preciso levar em consideração que os conteúdos também refletem os pressupostos adotados pelos desenvolvedores desses materiais.

Quanto à interação social, observa-se que o advento das tecnologias da informação e comunicação contribuem nesse processo. Por isso argumenta-se sobre a necessidade de se levar em consideração alguns critérios para a seleção de tecnologias que se mostrem adequadas aos propósitos da modalidade EAD.

Entre os critérios a serem considerados, destaca-se o acesso dos alunos; o custo da estrutura tecnológica; os tipos de abordagem de ensino e aprendizagem necessários; a interatividade que essas tecnologias possibilitam; as exigências e as barreiras organizacionais a serem removidas; a inovação; a velocidade para organizar e modificar os materiais. Também são fatores importantes a serem considerados na interação, a facilidade de acesso dos alunos aos polos de atendimento presenciais e a organização das equipes de cursos em EAD, que inclui

a composição da equipe, a articulação, os contratos e as formas de remuneração (BATES, 2005).

Observa-se também que a interação ocorre por meio de atividades, que podem ser: a) síncronas, as quais os participantes devem estar conectados em tempo real, tais como: *chat*, videoconferência, encontros em ambientes virtuais, entre as atividades; b) assíncronas, as interações ocorrem sem dia e horário definidos, como: fóruns de discussão, exercícios, questões, projetos, entre outros (MATTAR, 2012).

Destaca-se como ferramenta de interação, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O AVA é uma denominação para os *softwares* desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem a distância, que também são chamados de Sistemas de Gestão de Aprendizagem (Learning Management Systems – LMS). (SCHLEMMER, 2002).

Dentre os AVA desenvolvidos, destaca-se o *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), *software* gratuito lançado em 2001, que tem se tornado muito comum entre as IES que atuam na EAD (MATTAR, 2012). O AVA facilita os processos de interação, colaboração e cooperação entre aluno-professor-tutor, e contribui para o rápido acesso à informação e para a construção do conhecimento (BOGHIKIAN-WHITBY; MORTAGY, 2008).

Esses sistemas abrangem interfaces que permitem a produção de conteúdo, comunicação, gerenciamento de banco de dados e o controle total das informações circuladas no ambiente virtual. Além disso, oferecem possibilidades de interação entre professor-estudante, estudante-estudante, e ainda possibilitam interatividade relacionada à tecnologia e aos materiais de conteúdo informacional (BARBOSA, 2008).

Em relação aos sujeitos envolvidos na interação social, observa-se o papel do aluno, do professor-formador ou conteudista e do Tutor *online*. No Quadro 08 – Aluno, Professor e Tutor *online*, esses papéis são detalhados.

Quadro 08 – Aluno, Professor e Tutor *online*

ATORES	DESCRIÇÃO
ALUNO	<p>É colocado no centro do processo educativo, por meio dos referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007);</p> <p>Exige-se do aluno automotivação e disciplina, bem como o desenvolvimento de práticas cotidianas relacionadas com a tecnologia, organização do tempo, comunicação, compreensão do grupo, das tarefas e do contexto, condições tecnológicas para a conexão do aluno ao material e aulas, entre outros aspectos.</p>
PROFESSOR FORMADOR OU CONTEÚDISTA (DOCENTE)	<p>Os referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007) estabelecem as seguintes diretrizes para atuação desses profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.
TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR A DISTANCIA)	<p>As atribuições do Tutor <i>online</i> fundamentam-se principalmente em duas diretrizes.</p> <p>A primeira, diz respeito aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância, que determinam como o Tutor <i>online</i> deve atuar:</p> <p>“A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes” (BRASIL, 2007, p. 21).</p> <p>A segunda, se refere à RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009, que, embora esteja voltada para bolsistas da Universidade Aberta Do Brasil – UAB, por meio do ANEXO I estabelece as atribuições do Tutor</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; -Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; -Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; -Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; -Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; -Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; -Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; -Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; -Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; -Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.
TUTOR PRESENCIAL	<p>Os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, subdividem a tutoria e esclarecem a atuação do Tutor Presencial:</p> <p>“A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso” (BRASIL, 2007, p. 21-22).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O papel do aluno na modalidade de EAD requer a autoaprendizagem. A autoaprendizagem pressupõe um aprendiz adulto que se dispõe a desenvolver seus estudos de maneira autônoma (KNOWLES, 1970). No entanto, é possível perceber que é papel da IES fornecer elementos qualitativos para que o processo de autoaprendizagem ocorra efetivamente.

Observa-se que se faz necessário que o professor compreenda o potencial de seu aluno, de seus diferentes perfis e de suas competências, e que considere que

aprender é um processo em construção e reconstrução constante, e não apenas um envio de informações (SCHNEIDER, *et al.*, 2013), a fim de estimular o estudo independente do aluno por meio das suas atribuições.

Também é possível compreender que para o MEC há uma distinção entre Tutor presencial e Tutor *online*. A literatura revela uma variedade de terminologia para o profissional tais como: Tutor *online*, Moderador *online*, e-moderador, professor de educação a distância, e-tutor e assistente de ensino (BAWANE; SPECTOR, 2009). Isso é devido à autonomia que cada IES possui em relação à organização das atividades desses profissionais e dependendo das atividades do Tutor *online* é que define-se a terminologia.

Em alguns modelos de EAD o Tutor *online* é considerado Professor e também desempenha outras funções relacionadas às áreas administrativa, organizacional, social, pedagógica e intelectual (MATTAR, 2012). O autor observa que as exigências com relação à figura do Tutor *online* são expressivas, pois é requerido que esse profissional desempenhe todas essas atribuições. Dessa maneira, é comum que cada IES organize as atividades do Tutor *online* de acordo com as definições do curso.

Em função das exigências que se faz sobre a figura do Tutor *online*, argumenta-se que há uma precarização do trabalho docente na EAD, pois a própria figura do Tutor *online*, que embora seja considerado como professor, sua profissão não é reconhecida como tal (BRUNO; LEMGRUBER, 2009). Cabe ressaltar que a nomenclatura e o reconhecimento podem variar de acordo com o modelo adotado em cada IES.

Somando-se a esse debate em torno da figura do Tutor *online*, alguns estudos sugerem que o Tutor *online* pode contribuir para o sucesso do processo de aprendizagem a distância, bem como com a retenção de alunos, pois estabelece uma ligação entre o aluno e a instituição através de uma série de interações e oferecem orientação, avaliação, apoio e motivação (TAIT, 2004; McPHERSON; NUNES, 2004; LENTELL, 2003).

Em geral esses estudos observam que uma tutoria a distância efetiva requer bom relacionamento interpessoal, competências pedagógicas e compromisso dos tutores para verificar se os alunos estão completando os seus estudos, além disso, afirma-se que a gestão da IES deve implementar recursos para apoiar os esforços do tutor no apoio motivacional ao aluno, e que falhas na interação entre Tutor *online* e aluno podem significar falhas também na gestão. Nesse sentido, Tait (2004) ressalta:

afirmar que o Tutor tem uma posição central não é, naturalmente, para negar a importância de *designers* instrucionais (curso ou programa, autores e equipes), orientação e apoio profissional, recursos genéricos e específicos do curso ou as estruturas organizacionais abrangentes, que devem dar suporte à capacidade e a vontade dos alunos para continuarem aprendendo (TAIT, 2004, p. 97 tradução nossa).

Considera-se que o Tutor *online* exerce o papel de mediador, auxiliando o professor e acompanhando, à distância, o processo de aprendizagem do aluno. No entanto, não há consenso sobre o papel do Tutor *online* e “existe uma indefinição quanto as suas competências devido ao caráter recente de sua atividade na EAD” (SCHNEIDER, *et al.*, 2013, p. 160).

Com relação aos estudos que abordam as competências dos Tutores *online*, identificou-se alguns estudos que contribuíram para a pesquisa realizada por este trabalho. Esses estudos foram identificados por meio de uma pesquisa em periódicos qualificados em A1, A2, B1, B2 e B3, bem como em bancos de teses e dissertações, que foram publicados entre 2010 e 2015, além de outros artigos mais antigos considerados importantes para os objetivos desta pesquisa. Esses artigos podem ser observados no Quadro 09 – Estudos Que Abordam As Competências Dos Tutores:

Quadro 09 – Estudos Que Abordam As Competências Dos Tutores

AUTORES	ESTUDOS QUE ABORDAM AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES
(CARVALHO, 2009)	Quais as competências fundamentais para a atuação dos tutores em programas de educação a distância mediados pela internet, como o caso do curso de graduação em Administração,

	modalidade a distância da EA/UFRGS
(PAIVA, et al., 2014)	Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira
(TECCHIO, et al. 2009)	Aborda as competências fundamentais ao tutor de ensino a distância
(BORGES et al., 2014)	“Individual competences of distance education tutors”. Considera-se que a educação a distância (EaD) tem representado papel imprescindível à aquisição de competências por parte de aprendizes nos cenários nacional e internacional. O papel dos tutores é estratégico à sua efetividade, especialmente no que tange a competências técnicas, relativas ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e comportamentais, estimulando o aprendiz a se comprometer e a não evadir. O presente trabalho teve como objetivo geral diagnosticar, empiricamente, competências individuais (técnicas e comportamentais) necessárias ao desempenho efetivo da função de tutor no ensino a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
(XIAO, 2012)	Investiga a influência dos tutores sobre a motivação na aprendizagem de estudantes à distância que estuda a língua chinesa. Os resultados deste estudo indicam que a competência docente, características pessoais, expertise no assunto, e o relacionamento tutor-aluno foram quatro fatores, relacionados ao tutor, que afetaram motivação à aprendizagem dos alunos. No entanto, foram encontradas incompatibilidades entre estudantes e tutores em relação à influência de aspectos particulares de ensino, às competências e às características pessoais e experiência sobre o assunto.
(MURPHY, et al., 2011)	Procura explorar as perspectivas e competências do tutor utilizando grupos de discussão, questionários, entrevistas e outra técnica. A segunda fase explorou como estudantes de línguas a distância viam os domínios de especialização de ensino apresentadas pelos tutores. Questões relacionadas com a articulação de comunicação não-verbal, diferenciação e empatia com o aluno foram destaque. Este artigo defende o valor de investigar aluno e perspectivas do tutor sobre a experiência de ensino, e conclui com implicações para vincular pesquisa e prática para desenvolvimento profissional de professores.
(SHRESTHAA; COFFINB, 2012)	Este artigo explora o valor de mediação e competências do tutor no contexto de acadêmico no ensino superior no Reino Unido, seguindo a avaliação dinâmica, abordagem que tem sido desenvolvido dentro da teoria da aprendizagem (Vygotsky, 1978). Avaliação Dinâmica é uma abordagem de avaliação que combina instrução e avaliação. As análises efetuadas sobre uma interação relatada sugerem que a interação pode ajudar a identificar e responder às áreas que os alunos precisam de mais apoio em (neste estudo, a gestão fluxo de informação). Argumenta-se que a teoria de aprendizagem orientada por abordagens como Avaliação

	Dinâmica pode contribuir para alunos de graduação.
(BICALHO; OLIVEIRA, 2012)	Baseia-se em estudo empírico sobre interações de professores-tutores e cursistas em fóruns de discussão de um curso de Licenciatura a distância, para avaliar o papel e competências do professor-tutor e identificar indicadores de intercognição presentes nas interações. Resultados relacionam o engajamento dialógico dos interlocutores com a qualidade dos processos de aprendizagem. Entre os indicadores descritos, está a participação ativa, frequente e pertinente dos interlocutores na discussão via fórum, fundamentada em leituras acadêmicas.
(TAIT, 2004)	Ensino aberto e à distância oferecem particulares (e por vezes se sobrepõem) contextos para discussões de retenção de alunos. Este artigo argumenta que o ambiente para o aprendizado criado por tutores a distância é um fator chave para a retenção dos alunos, quer a retenção é tomado para se referir ao estudante, a conclusão de um curso único ou persistência aluno através de um programa de estudo. Discussão dos papéis dos tutores em reprovar o aluno é estimulado pela recente simpósio sobre a retenção dos alunos e baseia-se em uma nova análise de três investigações empíricas ligadas localizado dentro da Open Universidade - UK. A integração fecunda de inquéritos por questionário, avaliação de projetos e pesquisa ação sugerem questões sobre a retenção do aluno e seu aprendizado. Compreende-se que os papéis facilitadores dos tutores são complexas e valiosos. Políticas institucionais e práticas de design do curso precisam apoiar tutores em seus papéis de retenção usando e compartilhando apropriado de modelos pedagógicos, sistemas de informação relacionados ao estudante e oportunidades de desenvolvimento profissional integrados.
(HUTCHINSON, 2011)	Este trabalho apresenta um estudo que se baseia nas oportunidades de aprendizagem apresentadas aos professores-alunos como eles falam sobre ensino e aprendizagem com seu tutor em um curso de educação a distância na formação inicial de professores no Reino Unido. A análise de conteúdo é usado em quatro casos diferentes para examinar e informar sobre as conversas que giram em torno uma lição ensinada. O estudo revela entendimentos sobre a maneira que as oportunidades de aprendizagem são apresentado aos professores e estudantes argumenta-se que ela pode ser melhorada a partir do olhar para como o professor-aluno aprende de forma sistêmica, com foco em perspectivas dissonantes.
(VLACHOPOULOS, P; COWAN, 2010)	Este artigo relata um estudo sob a <i>Grounded Theory</i> , a respeito da moderação de discussões on-line assíncronas, para explorar os processos pelos quais os tutores no ensino superior decidem quando e como podem moderar. Destina-se a construir uma teoria de e-moderação com base em alguns fatores-chave que parecem influenciar e-moderação. Discute pesquisas anteriores sobre a definição e prática de e-moderação, e, em seguida, escreve o estudo, que envolveu quatro e-moderadores trabalhando em dois

	diferentes contextos universitários.
(BARANA, et al, 2011)	Entender o que está faltando na literatura do ensino on-line é fundamental para ajudar pesquisadores e profissionais desenvolver programas e mecanismos de apoio professores on-line no ensino superior. Esta avaliação formula uma visão crítica da competência voltada para o ensino on-line, a partir da perspectiva da teoria da aprendizagem transformadora. Os resultados indicam que, embora aborde-se a investigação sobre as funções do professor on-line, os guias de competências, o desenvolvimento de programas de preparação e formação de professores, falta abordar as questões de capacitação de professores on-line, e promover uma reflexão crítica, tecnologia e de integração na investigação pedagógica.
(SCHNEIDER, et al., 2013)	As autoras identificaram as competências necessárias para atuação na EAD, que são comum aos Professores, Tutores e Alunos: fluência digital; autonomia; reflexão; organização; comunicação; administração do tempo; trabalho em equipe; motivação; Também identificaram competências comuns somente aos Professores e Tutores: planejamento; relacionamento interpessoal; mediação pedagógica; dar e receber feedback; didática; gestão acadêmica.
(BERNARDI, et al.; 2013)	Relaciona as competências necessárias para a prática pedagógica: comunicar, interagir, orientar, flexibilizar, construir material didático-pedagógico; motivar e avaliar. Nesse trabalho observa-se que as competências pedagógicas podem variar de acordo com o modelo pedagógico adotado pela IES.
(RIBEIRO; BEHAR, 2013)	Competências para o letramento digital: Computacional, Comunicacional, Multimídia, Informacional

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos mencionados no quadro anterior, abordam alguns aspectos da competência dos tutores *online* e contribuem para este trabalho, principalmente na análise dos resultados. O próximo subitem apresenta os aspectos relacionados ao problema da evasão, para que se possa compreender a importância da retenção de alunos no contexto desta pesquisa.

2.7.2 Evasão de Alunos no Ensino Superior

Entre as pesquisas com foco em evasão, observam-se abordagens voltadas para cursos, modalidades EAD ou Presencial, turno, região, instituição, e outros,

ocasionando objetivos diferentes de pesquisa. Além disso, observa-se que a evasão escolar no ensino superior é um fenômeno complexo e, portanto, não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, pois é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras o abandono de um curso superior, e também da realidade sociocultural desses estudantes (BAGGI; LOPES, 2011).

Dessa maneira as Instituições de Ensino Superior (IES) recebem seus estudantes que estão adaptados a estilos e especificidades provenientes de sua formação inicial e estão inseridos em realidades socioculturais diversas, e esses fatores podem se apresentar como barreiras para que o aluno dê continuidade aos seus estudos. Observa-se que o fenômeno da evasão de alunos no Ensino Superior é um problema complexo, principalmente para as IES que buscam dar sequência à formação desses estudantes, mas nem sempre terão condições de suprir eventuais lacunas do aprendizado inicial do aluno ou de resolver situações socioculturais nas quais os alunos estão envolvidos.

Para os alunos, a evasão no ensino superior pode se mostrar um problema e para compreendê-lo se faz necessário adotar a premissa que a graduação de um aluno pode beneficiá-lo no aspecto sociocultural e profissional, e que a evasão impossibilita a esse aluno a chance de ser beneficiado. Estudos sugerem que as pessoas que não completam seus estudos têm mais chance de enfrentar problemas com depressão, desemprego e até violência (BYNNER, 2001). Por isso a evasão é um problema que pode ser considerado multifacetário, pois implica consequências a uma rede de atores.

A evasão não prejudica somente o aluno evadido, mas a sociedade como um todo. A evasão implica na redução de trabalhadores com formação superior, isso prejudica a sociedade que deixa de contar com o atendimento de pessoal diplomado nas mais diversas especialidades, também prejudica a IES, pois quando não ocorre a diplomação do aluno, a IES pode acabar deixando de receber novos recursos, particulares ou provenientes de recursos públicos como bolsas de estudo, e também não consegue demonstrar para a sociedade o seu potencial de contribuição à educação (SANTOS, *et al.* 2008).

Além desses atores, os alunos que iniciam seus cursos e buscam financiamento ou empréstimos para pagar seus estudos também são prejudicados. Quando evadem não recebem o capital investido e ainda encontram-se financeiramente desfavorecidos, com dívidas para pagar e sem aumento na renda, fator que acaba resultando no aumento do endividamento da população (SIMPSON, 2013). Por essas e outras razões os estudos relacionados à evasão e retenção de alunos têm sido incentivados.

No Brasil, um dos primeiros documentos a destacar a preocupação educacional sobre a evasão dos alunos, além de abordar os conceitos de retenção e diplomação, foi elaborado em 1996, pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996a). Porém, cabe mencionar que nesse estudo, o foco recai sobre as instituições públicas na modalidade de ensino tradicional, e o conceito de retenção difere daquele que será adotado por este trabalho.

Os estudos mais antigos relacionados ao problema da evasão têm sido abordados desde a década de 1970 e têm o autor Tinto (1975) como seu principal expoente. O autor, que se mantém estudioso do problema da evasão, buscou explicar o fenômeno da evasão em cursos de graduação na modalidade tradicional de ensino, a educação presencial, a fim de descrever fatores determinantes para a permanência do aluno que pudessem contribuir para elaboração de ações de retenção de alunos.

Cabe destacar que Tinto (1997) compreendeu que as pessoas ao adentrarem em Instituições de Ensino Superior (IES), trazem consigo suas características próprias, como idade, gênero, etnia, experiências escolares anteriores, valores, visão, expectativas, entre outras. Para o autor, essas características podem interferir na integração acadêmica, impactando no seu compromisso e desempenho junto à IES, principalmente no que se refere à continuidade de seus estudos.

O autor considera o contato acadêmico e as interações sociais que ocorrem entre alunos e professores na sala de aula, elementos fundamentais para o envolvimento do estudante com a comunidade acadêmica e social da IES. Segundo

Tinto (1997), o compromisso do aluno para com seu objetivo inicial, que é graduar-se, pode passar por alterações de acordo com a integração acadêmica e social percebida pelo aluno, determinando sua decisão de permanência ou de evasão da IES.

Dessa maneira, Tinto (1997) propõe um modelo que busca a retenção do aluno e explica que a percepção do aluno é um fator importante em relação à integração acadêmica e social. O autor argumenta que um plano de retenção deve levar em conta que o aluno faz uma avaliação dos custos e benefícios dessa integração e que as percepções do aluno são influenciadas pelas suas próprias características, mas também pelas características do ambiente da IES. Dessa maneira, o autor considera que um modelo de retenção de alunos deve ser conduzido a fim de proporcionar maneiras de interação entre Aluno-IES-Aluno.

Os estudos de Tinto (1975; 1997) têm sido considerados nas abordagens que tratam da evasão e retenção de alunos, dada a profundidade de suas observações. Mas devido o trabalho do autor voltar-se para a modalidade de educação presencial, nem todas as suas considerações podem ser replicadas em outros contextos.

Com isso, algumas das conclusões de Tinto são inviáveis de se aplicar à modalidade da Educação a Distância (EAD), devido a diferença entre os métodos de ensino e as diferentes necessidades de um aluno a distância em relação a um aluno presencial, relacionados principalmente à interação acadêmica e social (WHITTINGTON, 1995). Assim, recomenda-se “cautela ao abordar o conceito de “Evasão”, devido à impossibilidade de replicar experiências de ensinamentos tradicionais para EAD, sem que haja uma análise mais apurada” (MOURA-WALTER, 2006, p.52).

Com relação ao conceito de evasão, observa-se que abrange diversos significados. Entre os diversos conceitos de evasão, segue alguns que puderam ser identificados, e constam no Quadro 10 – Definições E Conceitos De Evasão.

Quadro 10 – Definições E Conceitos De Evasão

DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE EVASÃO
<u>Evasão definitiva</u> : quando o aluno é afastado da IES por abandono (caso em que não houve matrícula nem trancamento nos prazos previstos, ou em que não se requereu a readmissão ou a renovação do trancamento), desistência definitiva (mediante pedido

<p>formal do discente a IES) ou transferência para outra IES (desligamento, mediante pedido formal do aluno, visando a ingressar em outra IES).</p> <p><u>Evasão temporária</u>: quando há a interrupção temporária do curso, considerando todo tipo de trancamento (voluntário ou ex-officio).</p> <p><u>Evasão de curso</u>: transferência interna, ou seja, a passagem de um curso para outro dentro da mesma IES (COSTA,1991).</p>
<p><u>Evasão do sistema educacional</u>: em que o discente abandona o ensino superior.</p> <p><u>Evasão da IES</u>: em que o estudante desvincula-se da IES a qual está matriculado.</p> <p><u>Evasão do curso</u>: em que o aluno desliga-se do curso, seja por abandono, desistência, transferência, trancamento ou exclusão por norma institucional (BRASIL, 1994).</p>
<p>Quando o aluno deixa o Curso ou a Área, mas permanece na Universidade, surge um tipo de evasão, que é denominada flutuação ou mobilidade. Se essa migração ocorreu dentro de uma mesma Área, trata-se de evasão do curso, mas não da Área. Caso o aluno tenha migrado para um curso de outra Área, estará caracterizada a evasão do Curso e também a evasão da Área (PEREIRA, 1996).</p>
<p>A evasão é a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação (BIAZUS, 2004).</p>
<p>Evasão consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerada como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso (MAIA; MEIRELLES, 2005).</p>
<p>Evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006).</p>
<p>A evasão definitiva é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o estudante se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade (PACHECO, 2007).</p>
<p>A desistência de alunos que iniciaram efetivamente os estudos, ou seja, que chegaram a utilizar algumas estratégias de aprendizagem antes de abandonarem a graduação (ROSSI, 2008).</p>
<p>A evasão é compreendida, de forma geral, como sendo o abandono definitivo do aluno em algum momento do curso, sem o cumprimento de todos os requisitos estabelecidos (ALMEIDA, <i>et al.</i>, 2013)</p>
<p>Evasão é a desistência do curso, incluindo os que, após a matrícula, nunca se apresentaram aos colegas ou mediadores do curso (FÁVERO, 2006)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Este trabalho concorda com Almeida *et al.* (2013) e compreende que a evasão pode ser considerada o abandono definitivo do aluno em algum momento do curso, sem o cumprimento de todos os requisitos estabelecidos.

No que se refere às causas da evasão, Almeida (2007) faz um levantamento aponta cinco macro categorias que impactam na evasão de alunos. São elas: fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de

poio administrativo e sobrecarga de trabalho. Apesar dessas categorias também terem sido apresentadas por outros teóricos estudados por Almeida (2007), é preciso observar que a pesquisa realizada por Almeida (2007) é de natureza quantitativa e os dados foram obtidos de maneira objetiva.

Cabe ressaltar que o foco deste trabalho não recai sobre a análise da evasão de alunos, mas sim sobre a retenção de alunos, que, inicialmente, pode ser considerado um conceito que busca evitar a evasão, ou seja, que visa evitar que alunos desistam de seus cursos.

Além do conceito de Evasão, este trabalho também observou outros conceitos associados à evasão, conforme citados no Quadro 11 – Conceitos Relacionados a Evasão, a seguir.

Quadro 11 – Conceitos Relacionados a Evasão

CONCEITO	DESCRIÇÃO
PERSISTÊNCIA	<p>Comportamento do aluno que estuda a distância, com relação a completar ou não completar o curso (VARGAS, 2004; BRAUER, 2005).</p> <p>“Persistência, ou seja, o comportamento de prosseguimento da ação, apesar da presença de obstáculos, [...] Aplicada na educação de adultos, a persistência pode ser definida como o período de tempo que um adulto permaneceu na classe” (ROVAI, 2003, p 1-2).</p>
PERMANÊNCIA	<p>“Situação na qual o estudante mantém interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou” (CISLAGHI 2008, p.258). Nesse sentido, a permanência é uma decisão que cabe ao aluno.</p> <p>Com relação à ações voltadas para a permanência do aluno, observa-se que requer políticas institucionais para promover a permanência discente, que inclui auxílio financeiro, suporte para o desenvolvimento de currículos, e recentemente abrange também “as condições sócio acadêmica para que o estudante possa ter melhores oportunidades de aprendizagem e outras questões que se aproximam da área didática-pedagógica” (CISLAGHI 2008, p. 39).</p>
RETENÇÃO DE ALUNOS	<p>“Os alunos que são capazes de se adaptar e alcançar um senso de integração acadêmica e social são retidos e aqueles que não conseguem se adaptar evadem” (SHEA; BIDJERANO, 2014, p. 104).</p> <p>“Se refere à habilidade de uma instituição de reter um estudante desde sua admissão num determinado curso até que ele o conclua” (CISLAGHI, 2008, p.258)</p> <p>Relacionado à esse conceito, estão as ações dos “profissionais do meio acadêmico que buscam reter estudantes” (CISLAGHI, 2008, p.38,</p>

	39), evitando a evasão de alunos. Conceito que remete à alunos reprovados ou alunos que ainda não finalizaram seus estudos: “Cabe lembrar que retenção é a situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou consta como matriculado na Universidade” (BRASIL, 1996a, p. 36). Este não será o conceito adotado por este trabalho.
BARREIRAS PESSOAIS	“Barreiras pessoais à conclusão do curso referem-se às dificuldades percebidas pelo aluno a distância para que consiga concluir o curso. Os conceitos de barreiras pessoais à conclusão do curso e evasão são correlatos. Entretanto, o conceito de barreiras se atém ao processo, ou seja, o aluno ainda não se evadiu. Já o conceito de evasão toma como base o abandono ao curso, já verificado, por parte do aluno. Assim, estudar barreiras pessoais à conclusão do curso é estudar também o fenômeno da evasão, como efeito esperado diante de grandes dificuldades, ou barreiras, enfrentadas ou não pelo aluno para que este possa ir até o final de um curso a distância, concluindo-o” (BRAUER; <i>et al.</i> , 2009, p. 318-319).
DIPLOMAÇÃO	Alunos diplomados para o exercício profissional (BRASIL, 1996a).

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses termos, outros aparecem associados à evasão, tais como: abandono, desistência, desgaste. E associados à retenção, podem ser observados os termos: persistência, permanência, integração, envolvimento, comprometimento, entre outros (CISLAGHI, 2008).

A persistência e permanência são sinônimos de um comportamento do aluno e dessa maneira, entende-se que os conceitos de persistência e permanência são opostos ao conceito de evasão e dependem da ação do aluno. Além disso, este trabalho também compreende que a IES pode promover ações institucionais e pedagógicas que visem contribuir para que o aluno persista ou permaneça no curso e não evada.

Com relação à retenção de alunos, esta se caracteriza por um conjunto de ações que dependem da atuação de profissionais da educação que visam reter o aluno (CISLAGHI, 2008), a fim de que o aluno se adapte, alcance um senso de integração acadêmica e social e não evada (SHEA; BIDJERANO, 2014). Entende-se também que a retenção pode ser parte integrante das ações institucionais da IES, que visam obter um comportamento de persistência ou de permanência por parte do aluno e evitar que o aluno evada.

Quanto a Barreiras Pessoais que o aluno enfrenta no processo que visa sua conclusão de curso, para efeitos deste trabalho, cabe observar que as IES ou os profissionais da educação também podem se deparar com dificuldades que se mostrem como fatores impeditivos à retenção do aluno. Em relação à diplomação, que trata-se da conclusão do curso ou graduação do aluno.

No que diz respeito à abordagem da evasão e retenção de alunos no cenário da EAD, destaca-se os trabalhos de Ormond Simpson (2004; 2006; 2009; 2010), que desenvolveu um *software* com informações sobre dados de alunos britânicos, que busca apresentar predizer quais as chances de um aluno se mostrar propenso ou não a evadir, baseando-se nas características do aluno relacionadas ao seu perfil e aos seus estudos, conforme havia proposto Tinto (1975)

Para Simpson (2004), identificar as características do ingressante, antes mesmo de iniciar as aulas, e verificar se o ingressante fez a escolha apropriada para seu curso, pode impactar na permanência do aluno no curso após o início das aulas. Ressalta-se que o método adotado pelo autor é de base positivista e os dados coletados dizem respeito ao contexto da *Open University*, relacionada ao Centro de Educação a Distância da Universidade de Londres, na Inglaterra.

Este trabalho destaca o mérito dos estudos de Simpson que, ao buscar predizer fatores que possam interferir na evasão de alunos, reconhece que as características do aluno são fatores importantes para a interpretação que o aluno faz em relação aos estudos e ambiente, e isso pode impactar na sua decisão de concluir dos estudos. Além disso, o autor também reconhece o papel da gestão das IES em promover melhorias, a fim de buscar atender as necessidades individuais dos alunos.

Na perspectiva adotada por este trabalho, também se observa que independentemente da qualidade dos serviços educacionais prestados pelos diversos atores que compõe a EAD, e independentemente do conteúdo do curso e das estratégias de retenção utilizadas, os alunos podem evadir (COCHRAN *et al.*, 2014). Isso ocorre, pois a decisão de evadir é uma decisão tomada pelo aluno, que age com base em suas necessidades e interpretações. Dessa maneira, este trabalho

concorda com a afirmação de que as interpretações feitas pelo aluno com relação às suas necessidades podem levá-lo a evadir ou a permanecer no curso.

Este trabalho também identificou o uso de técnicas de *Data Mining*, em base de dados de inscritos no vestibular de uma IES, com o objetivo de se obter conhecimentos mais aprofundados sobre os candidatos a fim de propor soluções de melhoria na qualidade do ensino superior e de satisfação aos estudantes, bem como o uso de *Data Warehouse e Data Mart* (MICHEL, 2002; DOMENICO, 2001, HERDT, 2001). Cabe ressaltar que essas técnicas são utilizadas na abordagem da Gestão do Conhecimento e podem ser aplicadas na Prática da Gestão por Competências, conforme foi enfatizado por Menegassi (2016) e relatado por este trabalho.

Tendo em vista que o problema da evasão é multifacetário, argumenta-se que são desejáveis ações voltadas à redução do problema da evasão por parte de todos os envolvidos. Nesse sentido, as intervenções podem partir de diferentes abordagens (ANDREWS, 2013; THOMAS, 2012). Por isso, a IES pode efetuar uma identificação de fatores relacionados aos aspectos individuais do aluno, a fim de desenvolver ações institucionais que possam minimizar a probabilidade do aluno evadir, inclusive ações que digam respeito à própria estrutura e gestão da IES.

No entanto, no que diz respeito a estratégias de gestão voltadas aos diversos atores da EAD, que visem a retenção do alunos, faz-se necessário adotar uma abordagem que possibilite entender a interpretação que o sujeito faz com relação às suas atividades profissionais relacionadas a ações de retenção de alunos, a fim de evitar uma visão positivista, parcial, limitada e ideológica.

Essa compreensão se assenta nos pressupostos adotados por esta dissertação, sob os quais se compreendem que o sujeito e a maneira com que ele realiza seu trabalho formam uma única entidade, constituída pela experiência vivida pelo profissional em seu trabalho, conforme destaca Sandberg (2005).

Desse modo, cabe a este trabalho buscar compreender, por meio de pesquisas já realizadas, como tem ocorrido as ações de retenção de alunos na perspectiva da gestão, para compreender esse contexto. Dessa maneira, no próximo subitem serão apresentados alguns aspectos pertinentes em relação à retenção de

alunos no contexto da EAD, em IES privadas, e o papel dos diversos atores nesse sentido.

2.7.3 Retenção de Alunos

O conceito de retenção de alunos no Brasil é adotado nas diversas etapas do ensino, e não apenas no Ensino Superior, do qual trata este trabalho, além disso, o conceito apresenta diferentes interpretações. Um dos vieses adotados na educação básica e na educação superior pública compreende que a retenção pode significar a reprovação do aluno ou a permanência do aluno no ensino durante mais tempo do que recomenda a grade escolar.

Em estudos que adotam esse viés de análise, observa-se que é adequado considerar o conceito de retenção proposto pelo MEC, por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que diz: “cabe lembrar que retenção é a situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou consta como matriculado na Universidade” (BRASIL, 1996a, p. 36). O autor Fonseca (2007) contribui fazendo uma crítica aos motivos que podem levar a esse tipo de retenção de alunos:

uma gama de restrições de ordem material e, digamos, ideológica, que confina o projeto pedagógico e o funcionamento da escola regular nos limites de uma estrutura de tempos, espaços e currículos pouco permeáveis à flexibilização, seja das cargas horárias, dos horários de entrada e saída e da distribuição dos tempos escolares, seja dos modos de conceber, realizar e avaliar atividades didáticas, seja das instâncias de participação docente e discente nos fóruns de decisão político-pedagógico da escola (FONSECA, 2007, p. 18).

Nos estudos voltados às instituições de ensino público, que abordam esse viés da retenção, é possível verificar que há uma preocupação em relação às ações do Governo Federal voltadas à alfabetização e a aprendizagem de jovens e adultos, bem como uma preocupação relacionada aos aspectos sociais que envolvem os alunos retidos. Para observar dois exemplos desses estudos pode-se recorrer a Lins (2013) e Rissi (2013). Esses estudos visam refletir sobre o impacto da qualidade do

ensino público na retenção de alunos, buscando melhorias e desenvolvimento nas ações relacionadas à educação.

Mas o conceito de retenção de alunos adotado por este trabalho se caracteriza por um conjunto de ações que dependem da atuação de profissionais da educação que visam reter o aluno (CISLAGHI, 2008), a fim de que o aluno se adapte, alcance um senso de integração acadêmica e social e não evada (SHEA; BIDJERANO, 2014).

A retenção pode ser parte integrante das ações institucionais da IES, que visam obter um comportamento de persistência ou de permanência por parte do aluno, e com isso evitar que o aluno evada. No entanto, as IES ou os profissionais da educação podem enfrentar barreiras em suas ações relacionadas à retenção de alunos.

No que diz respeito aos estudos que abordam a retenção de alunos no contexto da EAD, em IES privadas, destacam-se os trabalhos mais recentes de Ormond Simpson (2013). O autor, baseando-se em uma pesquisa realizada na América do Norte e em relatórios de investigação europeia, observa que o problema da evasão e retenção dos alunos impede que educação a distância receba a devida atenção.

Para o autor, os baixos índices de alunos diplomados na modalidade EAD repercutem na reputação da IES junto aos alunos e muitos novos alunos podem não querer adentrar em cursos que não oferecem chances maiores de sucesso na diplomação do aluno. Além disso, em localidades onde há incentivos do poder público para a educação, o governo pode não querer subsidiar parte dos estudos, deixando de proporcionar bolsas de estudos à modalidade, cujos índices de alunos diplomados têm se apresentado tão baixos.

O autor observa que, aparentemente, os índices de evasão na EAD são muito mais elevados do que na modalidade convencional, e que muitas IES acabam tendo cerca de 90% de alunos evadidos, ou seja, menos de 10% de alunos diplomados, na modalidade EAD. Simpson (2013) comenta que teóricos compreendem essas instituições como *fábricas de fracasso*. No entanto o autor argumenta que é difícil

obter números claros relacionados à evasão e retenção de alunos na EAD, pois nem sempre as instituições disponibilizam esses dados e isso pode prejudicar as análises realizadas no contexto da EAD, que são feitas sobre o índice de alunos diplomados e evadidos.

Não descartando a possibilidade de existir instituições que apresentem índices de alunos diplomados equiparados aos índices apresentados na modalidade presencial, Simpson (2013) assume a premissa de que há um déficit de alunos que são diplomados na EAD em relação aos alunos que são diplomados na modalidade presencial, e, com isso, o autor se dispõe a analisar quais os motivos para o déficit, com base em dados e informações da *Open University - UK (OU)*, que mantém acessível para pesquisa vários dados de aspectos do progresso dos alunos.

Além disso, algumas razões que podem ter levado o aluno a ter desistido, conforme consta no Quadro 12 – Motivos de Evasão na *Open University*. O maior índice de desistência na OU não ocorre com estudantes apenas no primeiro módulo, mas sim no início desse primeiro módulo. Porém, conforme o próprio autor reconhece, os dados numéricos apresentados em seu estudo não permitem que se tire conclusões definitivas para outras IES, na modalidade de EAD. Dessa maneira, este trabalho apresenta apenas as possíveis causas descritas pelo autor, e não traz os dados percentuais.

Quadro 12 – Motivos De Evasão Na *Open University* - UK

MOTIVOS DE EVASÃO NA OPEN UNIVERSITY – UK
A grande maioria dos alunos desiste no início do primeiro módulo. Alguns alunos não realizam a primeira atividade pedagógica, mas retornam. Porém, no estudo apresentado por Simpson (2013), quase metade dos novos alunos abandonaram seus cursos antes da quarta atividade pedagógica;
Universidade Aberta: a OU é uma IES que não exige qualificações para a entrada de estudantes na universidade, isso pode ser um motivo de desistência de alguns alunos;
Transferência de estudantes para outras instituições;
Alunos podem desistir de graduar-se após aquisição de algumas qualificações intermediárias, que a própria OU proporciona aos estudantes no decorrer do curso.
Alunos que desistem por motivos pessoais, como exigências do trabalho, doença, falecimento e outras ocorrências relacionadas à vida pessoal do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mas as maiores contribuições do autor para este trabalho foram suas observações a respeito de que o aumento da retenção de alunos da EAD pode ser uma questão de encontrar maneiras de melhorar a motivação do aluno para a aprendizagem, mas, mais do que isso, pode ser uma questão de mudança de atitude.

Simpson (2013) entende que a interação por si só não é suficiente para resolver o problema da evasão, argumenta que é preciso encontrar formas de reforçar nos alunos a motivação à aprendizagem, visando tornar o aluno mais resistente em face do isolamento e dos problemas inevitáveis que surgem a partir da modalidade de EAD. Nesse aspecto o autor sugere que seja priorizado o conhecimento, ao invés da informação. Porém, o autor também enfatiza que para isso ocorrer, talvez seja necessária uma mudança de atitude nas IES.

O autor também compreende que talvez as principais barreiras para melhorar a retenção na EAD são, no entanto, as atitudes em relação à retenção de alunos advindas de dentro da própria IES, sob a modalidade de EAD. Baseando-se em outros estudos, o autor descreve três atitudes que as pessoas nas instituições a distância demonstram em relação à evasão, conforme Quadro 13 – Atitudes Relacionadas à Retenção de Alunos de acordo com Simpson (2013).

Quadro 13 – Atitudes Relacionadas à Retenção de Alunos de acordo com Simpson (2013)

ATITUDES	DESCRIÇÃO
DARWINISTA	Pessoas que acreditam na "sobrevivência do mais apto". Eles acreditam que os alunos desistem porque não são inteligentes o suficiente, ou são desmotivados ou preguiçosos. Essas pessoas veem seu papel como aquele que deve eliminar o inapto e manter o padrão mais alto possível.
FATALISTA	Pessoas que acreditam que os estudantes desistem por motivos alheios ao seu controle. Então, eles veem o seu papel de ensinar o melhor que podem, mas sugerem que os estudantes estão fadados a passar ou não e não há muito que se possa fazer sobre isso.
RETENTORES	Pessoas que acreditam que os estudantes abandonam mais frequentemente devido à falta de suporte proativo. Então, eles veem o seu papel de forma proativa na melhoria da motivação dos alunos à

	aprendizagem e buscam ajudá-los, tanto quanto podem, a serem bem sucedidos em seus estudos.
--	---

Fonte: Baseado em Simpson (2013).

Outros estudos que tratam da retenção de alunos, no contexto da EAD, também foram encontrados e contribuem com este trabalho, conforme podem ser observados no Quadro 14 – Estudos voltados para a Retenção de Alunos no Contexto da EAD, a seguir.

Quadro 14 – Estudos voltados para a Retenção de Alunos no Contexto da EAD

AUTOR	ESTUDOS VOLTADOS PARA A RETENÇÃO DE ALUNOS NO CONTEXTO DA EAD
(CISLAGHI, 2008)	Modelo de sistema de Gestão do Conhecimento para potencializar o <i>framework</i> para a promoção da permanência discente, apoiando a identificação, a geração, a retenção, o compartilhamento e a utilização do conhecimento institucional relacionado à promoção da permanência discente.
(COCHRAN et al., 2014)	Busca determinar como as características individuais dos estudantes podem estar associadas com a probabilidade de evasão e quais os fatores significativos relacionados com as taxas de retenção para alunos com determinadas características.
(THOMAS, 2012)	Dentro do ambiente de recursos escassos, explora algumas das considerações e possibilidades que as universidades modernas do Reino Unido precisam considerar no desenvolvimento de estratégias que trabalham em prol da promoção de uma experiência universitária positiva. Argumenta-se que por meio de redes sociais, como perfis no <i>Facebook</i> administrado pela IES, os estudantes pré-inscritos no vestibular são capazes de estabelecer relações com a universidade e com outros pré-inscritos, antes de iniciar seus cursos universitários, e isso pode promover um sentido de pertencimento e de identidade, desde o início, e ao fazê-lo, finalmente, ter um impacto positivo sobre a retenção dos alunos.
(SIMPSON, 2013)	Esse estudo identifica que, pelo menos na América do Norte e nos relatórios de investigação europeus, as instituições têm focado sobre o fornecimento de material didático, especialmente <i>online</i> , e pouco em motivar os alunos para aprender. Dessa maneira, sugere que o aumento da retenção de alunos a distância pode não ser apenas uma questão de encontrar maneiras de melhorar a motivação para a aprendizagem, mas pode ser também uma questão de mudança de atitudes. Destaca que há lições importantes que podem ser aprendidas em estudos voltados para a psicologia da motivação à aprendizagem, e que essa via é importante de ser abordada para que se encontrem formas rentáveis de aplicá-las, caso contrário, o futuro para a educação a distância vai permanecer incerto.
(ROVAL; DOWNEY,	Este artigo baseia-se em arquivos das instituições Valores Mobiliários dos EUA e da <i>Exchange Commission</i> . Busca examinar sete fatores

2010)	importantes que ajudam a determinar o sucesso ou o falha de programas de EAD. Os fatores identificados por este estudo são: o planejamento; marketing e recrutamento; gestão financeira; garantia de qualidade; a retenção dos alunos; o desenvolvimento da faculdade; projeto do curso <i>online</i> e o modelo pedagógico.
(MENDONÇA, et al., 2012)	Identifica os motivos de evasão de alunos, e avaliar a percepção de alunos, matriculados e evadidos, sobre a oferta de serviços - central, complementar e suplementar - em um curso de administração de uma universidade privada.
(SILVA, 2012)	Estudo voltado para a gestão. Aborda a permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração: contribuições para a gestão acadêmica. O objetivo dessa pesquisa é identificar as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de Administração, comparando resultados das modalidades presencial e a distância, tomando como caso a Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Como principal referencial teórico do presente estudo, escolheu-se o Modelo de Integração do Estudante de Tinto (1975).

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que a literatura apresenta algumas ações para minimizar a evasão ou para motivar o estudante a permanecer na IES e, com isso, pode-se promover alguma ações de retenção de alunos. Dentre essas ações destacam-se: o contato entre estudantes e a instituição; a reciprocidade e cooperação entre estudantes; a utilização ativa de técnicas de aprendizado; *feedback* aos alunos; a ênfase em trabalhos em equipe; a comunicação das expectativas; o respeito aos diferentes talentos e formas de aprendizagem (FILKINS *et al.*, 2001). Outras ações também são propostas por Maia e Meirelles (2005), Rumble (2003), mas estão voltadas para o contexto mais amplo da EAD.

Cabe ressaltar que este trabalho está centrado em um sujeito principal, o Tutor *online*. Dessa maneira, a análise que este trabalho busca efetuar abrange apenas o papel do Tutor *online* na retenção de alunos, mas não deixa de considerar que outros atores influenciam no processo de retenção de alunos, que percorre todo o sistema EAD.

3 METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Este trabalho considera essencial apresentar, logo no início deste capítulo, a etnometodologia como abordagem metodológica adotada, para que melhor se possa compreender os elementos que compõem a estratégia de investigação utilizados nesta pesquisa. Em seguida serão descritas a especificação do problema, as perguntas de pesquisa e as categorias analíticas. Também será apresentado o *design* da pesquisa, que abrange a amostragem e os procedimentos de coleta. E, por fim, serão apresentados aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa.

3.1 O PARADIGMA INTERPRETATIVO E A ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

O paradigma interpretativo tem como pressuposto a compreensão de que a sociedade, e o conhecimento social, se constrói à medida que os seres pelos quais ela é formada reproduzem, aplicam ou reelaboraram padrões constituídos por suas interpretações (BURREL; MORGAN, 1979). Entende-se neste trabalho que os padrões constituídos pelas interpretações do sujeito são apreendidos por um processo construído a partir das práticas do sujeito, práticas que associam o conhecer ao fazer.

Abordagens oriundas do paradigma interpretativo tem sido indicado em estudos que reconhecem que o conhecimento social tem suas raízes no pensamento e nas ações individuais, bem como em estudos que adotam o conceito de competências sob uma perspectiva estratégica, devido a elementos que já foram apresentados no referencial teórico, mas pode-se citar, de maneira geral: as características de ambiguidade causal revelada pelo conceito de competência; as condições dinâmicas das organizações; as limitações impostas por análises realizadas sob modelos estáticos; e, principalmente, a necessidade de se compreender elementos subjacentes ao contexto e atividade específicas realizadas pelos sujeitos (VON KROGH; ROOS, 1995).

Além disso, o conceito de competência adotado por este trabalho está atrelado à perspectiva estratégica. Essa maneira estratégica de abordar a

competência, tem suscitado algumas críticas severas quanto ao discurso, pelo potencial que apresenta de servir a interesses puramente ideológicos. Uma perspectiva ideológica da competência prescreve e normatiza um conjunto de regras para legitimar uma divisão social entre os competentes que possuem saberes e os incompetentes que apenas executam tarefas comandadas e, ainda, oculta aspectos da divisão de classes e da exploração econômica, entre outros fatores (CHAUI, 2014). Na perspectiva da ideologia da competência, a organização é tida como competente enquanto os sujeitos como incompetentes, objetos sociais dirigidos e manipulados.

Foi compreendendo o risco que há em um estudo das competências servir a interesses puramente ideológicos, que esse trabalho procurou aderir a uma metodologia antipositivista. Além disso, também se compreende que “a metodologia baseada na racionalidade não consegue capturar aspectos dinâmicos importantes, tais como aprendizagem e inovação, e não pode representar o processo de geração de uma vantagem competitiva” (SEOUDI, 2009, p. tradução nossa). Por esses motivos, este trabalho buscou aderir a uma metodologia que se inserisse no paradigma interpretativo.

Cabe observar que no paradigma interpretativo não se admite que se possa alcançar uma verdade objetiva, mas pode-se admitir a possibilidade de alcançar uma verdade consensual (HUHN, 2005). Isso se dá por meio de uma “realização intencional”, o que significa ter “ocorrido um acordo entre a interpretação inicial do pesquisador, sobre o fenômeno estudado, e o significado dado pelos atores por meio da interpretação que extraem de sua própria experiência vivida” (SANDBERG, 2005, p. 49, tradução nossa). A realização intencional pode ser considerada um critério que justifica o conhecimento produzido na abordagem interpretativa. Cabe ressaltar que a interpretação inicial do pesquisador é formada, em geral, por sua formação acadêmica, sua linha disciplinar de estudos, pelo referencial teórico e pela metodologia adotada.

Embora a interpretação envolva o subjetivismo, assumir a realização intencional como um critério de verdade, significa, acima de tudo, não ceder lugar ao relativismo e também aderir ao pressuposto de que “a verdade alcançada nunca

será uma final e inequívoca verdade, mas um processo contínuo, aberto a reivindicações de conhecimento que possibilitem novas compreensões, ou correções, sobre aspectos da atividade humana” (SANDBERG, 2005, p. 52, tradução nossa).

Nessa perspectiva do paradigma interpretativo, para afirmar que o critério de verdade consensual pôde ser alcançado, é fundamental que “a interpretação do pesquisador permita que o objeto de investigação apareça em suas próprias condições e quaisquer pretensão de verdade seja devidamente justificadas” (SANDBERG, 2005, p. 53, tradução nossa). Observa-se que a justificação deve se dar por critérios adequados, que são requeridos para validação de qualquer pesquisa científica, mas ainda resta saber que tipo de critérios poderia ser aplicado para justificar tais pretensões de verdade na tradição interpretativa.

Sandberg (2005), apresenta um conjunto de teorias da verdade e também apresenta um estudo empírico sobre competências individuais, que foi apresentado neste trabalho na seção 2.5 deste trabalho, a fim de fornecer o caminho para se justificar o conhecimento oriundo de abordagens interpretativas. Com relação ao conceito de competência individual na relação de trabalho, sob pressupostos do paradigma interpretativo, o autor esclarece:

Do ponto de vista interpretativo, a competência não é vista como algo consistindo de duas entidades separadas. Em vez disso, a forma de trabalho e trabalharem uma entidade através da experiência vivida de trabalho. Competência é, portanto, vista como constituída pelo significado do trabalho leva para o trabalhador em sua experiência dele (Dall'Alba & Sandberg 1996; Sandberg 1994). Assim, uma mudança no ponto de partida, de trabalhador e trabalharem de forma separada entidades, para experimentar a vida dos trabalhadores de trabalho dá origem a uma forma alternativa de compreender o que constitui competência no trabalho.

Sandberg (2005) também observa que cada abordagem de pesquisa contém uma perspectiva metodológica específica sobre o fenômeno em análise e esclarece o paradigma interpretativo abrange diferentes correntes de pensamento que divergem em suas análises e cada qual enfatiza aspectos específicos que pode estar relacionado ao gênero histórico, cultural, ideológico, ou a compreensão da realidade lingüística. Sandeberg (2005) apresenta algumas das principais correntes,

e respectivos teóricos, que compõem as correntes oriundas do paradigma interpretativo:

O desenvolvimento da tradição de pesquisa interpretativa é muitas vezes remetido às idéias de Weber (1947/1964), que posteriormente foram desenvolvidas por sociólogos fenomenológicos como Schutz (1945, 1953), Berger e Luckmann (1966), Giddens (1984, 1993) e Bourdieu (1990). No entanto, as raízes da tradição de pesquisa interpretativa são muitas, e não se trata de uma abordagem unificada. As principais abordagens se mostram sob diferentes formas de construtivismo social (Berger & Luckmann, 1966; Bourdieu, 1990; Giddens, 1984, 1993), teoria crítica (Alvesson & Deetz, 2000; Habermas, 1972), etnometodologia (Atkinson, 1988; Garfinkel, 1967; Patrimônio 1984; Silverman, 1998), etnografia interpretativa (Denzin, 1997; Geertz, 1973; Van Maanen, 1995), interacionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1934; Prasad, 1993), análise de discurso (Alvesson & Kärreman, 2000; Foucault, 1972; Potter & Wetherell, 1987), desconstrucionismo (Derrida, 1972/1981; Kilduff, 1993), abordagens de gênero (Calas & Smircich, 1996; Harding, 1986; Keller, 1985; Martin, 1994), abordagens institucionais (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1995), e abordagens de tomada de sentido (Weick, 1995) (SANDBERG, 2005, p. tradução nossa).

Tendo em vista o conceito de conhecimento adotado por este trabalho, no que se refere à perspectiva das organizações, entendendo-o como um processo construído a partir das práticas, que associa o conhecer ao fazer (BISPO; GODOY, 2012), cabe a este trabalho adotar a etnometodologia como uma abordagem metodológica que orienta as normas de investigação desta pesquisa.

A etnometodologia assume o fundamento fenomenológico do método, proposto por Husserl, que busca pôr entre parênteses as preconcepções do pesquisador e que entende que a experiência vivida é a base da ação humana e de suas atividades (RODRIGUES; BRAGA, 2014).

Além disso, a etnometodologia também compreende que não existe uma realidade social independente do sujeito, pois entende que a realidade social é um produto construído pela atividade de todos os membros de um grupo ou coletividade em sua ação cotidiana. Nessa perspectiva o conhecimento é possível a partir de um pensamento teórico e de uma investigação alheia ao sentido comum (IÑIGUEZ, 2004).

Observa-se que a etnometodologia não é postulada como uma teoria, mas como uma corrente metodológica de investigação oriunda da sociologia, sob a qual se inserem estudos que enfatizam a análise das atividades práticas cotidianas conforme a define Garfinkel (1967), ao tratar de estudos que adotam a etnometodologia:

Os seguintes estudos buscam tratar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático como tópicos do estudo empírico e, ao dar às atividades mais banais da vida cotidiana uma atenção que normalmente só é concedida a eventos extraordinários, procuram aprender sobre elas por seus próprios méritos. Sua recomendação principal é que as atividades através das quais membros produzem e administram grupos de negócios cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos desses membros para fazerem com que esses grupos “prestem conta” de suas atividades (GARFINKEL, 1967, p. 1)

Nessa concepção, o foco de interesse do pesquisador são as pessoas em sua interação cotidiana e as atividades que elas desenvolvem em seus contextos imediatos. As atividades são analisadas como métodos utilizados pelas pessoas na realização de atividades e considera-se a linguagem utilizada para descrições da prática cotidiana. Entende-se nessa abordagem que cada pessoa, em sua ação cotidiana, descreve, fala e constrói a realidade social independente dos indivíduos, cujo conhecimento só seja possível a partir de um pensamento teórico e de uma investigação alheia ao sentido comum (IÑIGUEZ, 2004).

Tendo exposto a abordagem metodológica adotada por este trabalho cabe a seguir, apresentar a especificação do problema, as perguntas de pesquisa e as categorias analíticas.

3.2 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

O problema de pesquisa desta pesquisa é: **Como os Tutores *online* podem contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância de uma Instituição de Ensino Superior privada, a partir da mobilização de suas competências?**

Aderindo ao critério de realização intencional, como critério para alcance da verdade em pesquisas orientadas por pressupostos da abordagem metodológica interpretativista, foram formuladas perguntas de pesquisa, elencadas abaixo, com base nos objetivos específicos da pesquisa.

3.2.1 Perguntas de Pesquisa

- 1) Sob qual perspectiva se insere o conceito de competência adotado por este trabalho?
- 2) Como ocorre a retenção de alunos do curso de administração na modalidade de EAD de uma IES?
- 3) Como as atividades e os papéis dos Tutores *online*, previstos no modelo pedagógico do curso de Administração da EAD de uma IES, bem como as ações realizadas por esses profissionais, podem voltar-se à retenção de alunos?
- 4) Como as ações realizadas pelos Tutores *online* podem voltar-se à retenção de alunos?
- 5) Quais as competências necessárias aos Tutores *online*, podem contribuir na retenção de alunos do curso de administração da EAD de uma IES privada?

3.2.2 Definição das Categorias

Por se tratar de uma metodologia baseada na abordagem interpretativa, optou-se pela ausência de esquemas padronizados de classificação e as categorias analíticas foram elaboradas em duas fases, uma inicial e outra revisada. Na fase inicial as categorias foram baseadas na interpretação do pesquisador e pode ser observada a seguir (RICHARDSON, 1999). Na fase revisada, que ocorreu por meio dos dados obtidos pelo conteúdo das entrevistas e dos documentos, as categorias foram adequadas aos elementos que emergiram por meio da etnometodologia,

reveladas nas entrevistas e documentos, e poderá ser observada no Capítulo 4 deste trabalho.

Na fase inicial, as categorias analíticas foram constituídas de “temas principais e secundários”, conforme recomenda Richardson (1999, p. 243). Os temas principais são formados por elementos-chave que se apresentaram nos objetivos específicos. Os temas secundários foram baseados em elementos gerais extraídos do referencial teórico, “chamados *framework* ou *template* de análise, que tem por objetivo nortear a leitura dos textos” (VIRGILLITO, 2010, p.54). Esses temas principais e secundários podem ser observados, no Quadro 15 – Categorias Analíticas Iniciais.

Quadro 15 – Categorias Analíticas Iniciais

TEMAS PRINCIPAIS	TEMAS SECUNDÁRIOS
1) Atividades e Papel do Tutor <i>online</i>	Atividades Gerais;
	Atividades referentes à Retenção de Alunos.
2) Evasão de Alunos no curso de Administração da EAD de uma IES;	O Problema da Evasão;
	Motivos da Evasão de alunos;
	Quando ocorre Evasão.
3) Retenção de Alunos no curso de Administração da EAD de uma IES;	O Conceito de Retenção;
	Atores envolvidos;
	Situações nas quais o Tutor <i>online</i> pode, ou não atuar.
4) Competências Mobilizadas pelo Tutor <i>online</i> na Retenção de Alunos.	Ações realizadas pelos Tutores <i>online</i> na retenção de alunos, de acordo com o conceito de "competência" adotado.
5) Recursos mobilizados	Conhecimentos dos Tutores <i>online</i> ;
	Habilidades dos Tutores <i>online</i> ;
	Atitudes dos Tutores <i>online</i> ;
6) Valor Agregado	Valor econômico agregado à organização
	Valor social agregado aos Tutores <i>online</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses temas, além das perguntas da pesquisa, constituem as categorias analíticas iniciais e também orientaram a formulação do roteiro de entrevistas semiestruturadas que será apresentado no apêndice 1.

Com relação ao quarto tema principal, que abrange o conceito de competência, cabe ressaltar que neste trabalho, inspirado pela abordagem interpretativa, a competência não é considerada como duas entidades separadas, em que se analisa separadamente as tarefas e a capacidade do trabalhador para realizá-las.

Em vez disso, no interpretativismo, o sujeito e a maneira com que ele realiza seu trabalho formam uma única entidade, constituída pela experiência vivida pelo profissional em seu trabalho. “A competência é, assim, vista como constituída por meio do significado que o sujeito dá ao seu trabalho, durante sua experiência profissional” (SANDBERG, 2005, p. 53, tradução nossa).

Dessa maneira, compreende-se que a análise das competências não deve se limitar a uma descrição dualista, dividida entre as exigências de uma tarefa e a capacidade do trabalhador para realizá-las. Mas deve-se buscar compreender “a percepção que o sujeito tem das imposições existentes, em seu ambiente interno e externo, que o fará julgar se pode ou não ativar a operacionalização do que ele sabe para realizar uma ação específica” (LE BOTERF, 2003, p. 49). Com isso, compreende-se que a competência é utilizada para o alcance de objetivos específicos que sejam passíveis de serem alcançados, na interpretação do sujeito.

Dessa maneira, tomou-se por base os estudos de Fleury; Fleury (2000), Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), de onde se adotou a seguinte definição para competência no nível individual: **um saber agir responsável e reconhecido que implica ao sujeito mobilizar um conjunto de recursos, como conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao próprio sujeito.**

No Quadro 16 são descritos os elementos que se intenciona encontrar por meio da abordagem da etnometodologia, para que seja possível categorizar os elementos que compõem as competências.

Quadro 16 – Categorias Analíticas da Competência

ITENS	DESCRIÇÃO
Saber Agir	Identificar ações que são realizadas pelo Tutor <i>online</i> , quando há possibilidade de sua atuação, na atividade específica da retenção de alunos. Espera-se identificar as ações que o Tutor <i>online</i> realiza, como profissional atuante, levando-se em conta as barreiras impostas pela complexidade do ambiente e de suas atividades, bem como os limites de sua atuação frente aos diversos motivos que levam à evasão de alunos.
Responsável	Identificar ações que sejam interpretadas como ações da responsabilidade dos Tutores <i>online</i> , no tocante à retenção de alunos.
Reconhecido	Identificar ações passíveis de serem realizadas pelos Tutores <i>online</i> , que possam contribuir na retenção de alunos e que sejam reconhecidas socialmente como ações da responsabilidade desses profissionais, ou seja, que sejam compreendidas não só pelos próprios Tutores <i>online</i> mas também por outros atores que serão entrevistados e que atuam em conjunto no mesmo ambiente.
Sujeito	No contexto em que se insere este trabalho, foi observado por meio do referencial teórico que a figura do Tutor <i>online</i> representa o papel de apenas um dos diversos sujeitos que podem exercer algumas ações que têm potencial para resultar na retenção de alunos. Dessa forma, esse trabalho procurou identificar os diversos sujeitos que pudessem realizar essas ações de retenção de alunos, bem como identificar, por meio da abordagem interpretativista, quais as ações realizadas pelo Tutor <i>online</i> com esse propósito.
Mobilizar	Identificar situações nas quais os Tutores <i>online</i> tenham interpretado que foi possível mobilizar um conjunto de recursos para atuar em prol da retenção de alunos.
Conjunto de Recursos	Identificar os conhecimentos, habilidades, atitudes em ação e outros recursos empregados pelo Tutor <i>online</i> , na retenção de alunos.
Valor Econômico à Organização	Identificar qual a interpretação que os Tutores <i>online</i> e demais entrevistados têm a respeito do valor econômico que é agregado à organização, quando há uma combinação ou desenvolvimento de competências individuais.
Valor Social ao Sujeito	Identificar quais valores são partilhados socialmente, que possibilitam aos Tutores <i>online</i> agir com competência.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir este trabalho apresenta os elementos e a descrição dos itens que compõe a delimitação e *design* da pesquisa.

3.3 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

Para que se pudesse atingir os objetivos deste trabalho, foi necessário que se realizasse uma pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior (IES), na modalidade de ensino da Educação a Distância (EAD). Na delimitação do campo de análise, o Curso Superior de Bacharelado em Administração foi escolhido e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos profissionais Tutores *online*, entre outros profissionais. A descrição detalhada dos sujeitos da pesquisa, etapas de pesquisa, delineamento do estudo, procedimentos de coleta e análise dos dados podem ser observados a seguir.

3.3.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Superior de Maringá, com sede na cidade de Maringá/Pr, fundada em 07/06/1986, atuante na educação superior desde 1990, com a implantação do Curso de Administração, seguido por outros cursos de graduação. Em 2002 a IES recebeu parecer favorável do Ministério da Educação para ser credenciada como Centro Universitário De Maringá – CESUMAR. Visando à continuidade de sua expansão, mudou sua marca transformando a sigla Cesiumar em nome próprio acrescentado do prefixo “Uni”, que remete à autonomia universitária que um centro universitário possui, e deixou de ser apenas regional para avançar por todo o Brasil (UNICESUMAR, 2014).

A Unicesumar tem a missão de “promover a educação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento, formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária” (UNICESUMAR, 2014, p.11). A IES também parte da proposta de universalidade, uma vez que atinge grande parte do território nacional por meio do ensino presencial e a distância, estando presente em doze estados brasileiros, com o funcionamento de 59 polos de apoio presencial (UNICESUMAR, 2014), até o momento da realização desta pesquisa.

A IES apresenta sinais de que possui competências essenciais, de acordo com as indicações feitas por Prahalad e Hamel (1990), pois realizou algumas ações, resultantes de combinações de recursos ao longo de sua trajetória, que possibilitaram-na alavancar suas competências e aproveitar os avanços tecnológicos para avançar pelo Brasil, adentrando em uma modalidade emergente de ensino, a Educação a Distância (EAD). Isso tem contribuído para a consolidação da IES não apenas no ensino presencial, mas também na modalidade EAD. As ações que a IES tem realizado ao longo de sua trajetória estão descritas no Quadro 17 – Realizações da IES.

Quadro 17 – Realizações da IES

ITEM	DESCRIÇÃO
I	Implantação dos diversos cursos na graduação e pós-graduação, atualmente com cursos de especialização e mestrado;
II	Reconhecimento de seus cursos junto ao Ministério da Educação (MEC);
III	Credenciamento como Centro Universitário, junto ao MEC;
IV	Corpo docente formado em sua maioria por doutores e mestres; equipe de técnicos e profissionais preparados;
V	Investimento em informatização;
VI	Promoção do desenvolvimento científico;
VII	Fortalecimento das relações internacionais e intercâmbio entre professores e alunos;
VIII	Ampliação de seu patrimônio físico;
IX	Reformulação em sua estrutura organizacional;
X	Outras realizações.

Fonte: Baseado nos dados disponíveis em UniCesumar (2014).

Como se trata de ações provenientes de uma harmonização complexa entre pessoas, tecnologias e habilidade na oferta do ensino superior, as competências essenciais da IES possuem potencial para serem de difícil imitação, por parte de seus concorrentes. Para que isto ocorra, é fundamental que a IES continue investindo no “aprendizado coletivo da organização, especialmente como coordenar diversas habilidades de produção e integrar múltiplos fluxos de tecnologias”, conforme definiu Prahalad e Hamel (1990, p. 82).

Dessa maneira, no ano de 2006, a UniCesumar credenciou-se na modalidade de ensino da EAD, para oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Mantém na Unidade Sede o Polo de Maringá e possui 59 polos de apoio presencial espalhados pelo Brasil, até o momento da realização desta pesquisa, dentre os quais alguns são polos próprios, e outros são parceiros que seguem as diretrizes da Unidade Sede. Segundo a IES, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), local onde foi realizada esta pesquisa, tem alcançado alto índice de satisfação demonstrado pelos diversos tipos de avaliação, inclusive dos conceitos do ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Sua estrutura é descrita da seguinte maneira:

O NEaD ocupa hoje uma área de 3.000 m² na Unidade Sede do Centro Universitário de Maringá. Nesta área estão distribuídos espaços destinados à Pró-Reitoria de Educação a Distância, as Diretorias de Desenvolvimento de Negócios e Expansão, Operacional e de Ensino, bem como as coordenadorias de Graduação, Administrativa e Serviços Compartilhados, Tecnológica, Comercial, de Polos e de Cursos. Conta ainda com os espaços destinados para a Produção de Materiais, Secretaria Acadêmica, Sala de Tutoria, Sala de Professores Formadores e Estúdios de TV, além do Polo de Apoio Presencial (UNICESUMAR, 2014, p.17).

Considerando a relevância da EAD na expansão da IES, em 2013 foi criada a Pró-Reitoria de Educação a Distância responsável pelas atividades desenvolvidas no NEAD. O Pró-reitor é “subordinado ao gabinete do reitor da IES, e atua com uma equipe multiprofissional subdividida em diretorias, coordenações específicas, coordenações de cursos, assessoria própria e secretarias” (UNICESUMAR, 2015b, p.16). A secretaria da Pró-reitoria do NEAD Unicesumar disponibilizou, gentilmente, seu organograma para que fosse apresentado neste trabalho e consta no Quadro 18 – Organograma NEAD UNICESUMAR, a seguir.

Quadro 18 – Organograma NEAD UNICESUMAR

ORGANOGRAMA - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - UNICESUMAR					
PRÓ-REITORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					
DIRETORIA RELACIONAMENTO	DIRETORIA MERCADO	DIRETORIA PEDAGÓGICA	DIRETORIA DE OPERAÇÕES	DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO	DIRETORIA DE POLOS PRÓPRIOS
<i>Head de Negócios</i>	<i>Head de Marketing</i>		<i>Head de TI e P&D</i>	<i>Head de Processos</i>	<i>Head de Operações</i>

<i>Head de Retenção</i>	<i>Head Comercial</i>		<i>Head de Serviços Acadêmicos</i>	<i>Head de Serviços Compartilhados</i>	<i>Head de Infraestrutur- -ra</i>
<i>Head de CRM</i>	<i>Head de Desempenho de Negócios</i>		<i>Head de Suporte a Polos</i>	PMO	
	<i>Head de Novos Neg & Exp.</i>			<i>Head de Integração</i>	
Relacionamento	Resultado	Aprendizagem	Performance	Sustentabilidade	Negócio

Fonte: Silva (2015) - Adaptado pela autora.

O organograma apresenta apenas as hierarquias de Diretoria e de *Head*, sendo que este último equivale a cargos de liderança que estão subordinados diretamente às Diretorias. Os cargos de *Head's* também possuem subordinados, como “a coordenação que é composta por técnicos capacitados para o desempenho adequado das ações propostas pelo NEAD, visando à promoção do conhecimento em detrimento das limitações geográficas” (UNICESUMAR, 2015b, p.16). No que diz respeito aos cargos de Coordenação de Cursos, estes estão ligados diretamente à Diretoria Pedagógica e atuam junto aos Mediadores-Líderes, aos Professores e Tutores *online*, segundo foi constatado em entrevistas que serão apresentadas mais adiante, na análise dos resultados.

Ao adentrar na modalidade de EAD, a IES está levando em consideração a realidade educacional e territorial brasileira, e busca fornecer uma “metodologia pautada na tecnologia da informação e comunicação que garanta a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao aluno a autonomia na organização de sua agenda de estudo, reduzindo a necessidade de deslocamento” (UNICESUMAR, 2014, p.15). Dessa maneira, a IES destaca algumas vantagens da modalidade de EAD, de acordo com o Quadro 19 – Vantagens da modalidade EAD:

Quadro 19 – Vantagens da modalidade EAD

ITEM	DESCRIÇÃO
I	Democratização do saber, em virtude do acesso facilitado por meios tecnológicos;
II	Determinação da própria rotina de estudos, o que flexibiliza a organização da aprendizagem;

III	Determinação do ritmo de construção do conhecimento, pelo qual o aluno pode explorar o seu potencial individual;
IV	Oportunidade de atendimento individualizado;
V	Independência espaço-temporal;
VI	Possibilidade de aprendizagem de forma permanente e continuada;
VII	Possibilidade de um ensino participativo pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
VIII	Formação para a cidadania e o compromisso social integrado à realidade socioeconômica brasileira;
IX	Articulação da organização curricular com o mundo do trabalho e as demandas da sociedade organizada.

Fonte: UniCesumar (2014, p. 15) - Adaptado pela autora.

A IES argumenta que manter a qualidade no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EAD é possível mediante alguns elementos, como: atenção constante ao aluno desenvolvida pelo corpo docente; investimentos em recursos tecnológicos e multimidiáticos e rede de Polos de Apoio Presencial (UNICESUMAR, 2014).

Por meio do modelo pedagógico adotado, a IES busca seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, Art. 4º do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara De Educação Superior (CES) - Resolução Nº 1, de 2 de Fevereiro de 2004, revogada em 2005, as quais recomendam que o Curso Superior de Bacharelado em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências e habilidades aos formandos, que constam no Quadro 20 – Competências e Habilidades aos Bacharéis em Administração

Quadro 20 – Competências e Habilidades aos Bacharéis em Administração

ITEM	DESCRIÇÃO
I	Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
II	Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
III	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua

	posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
IV	Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
V	Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
VI	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
VII	Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
VIII	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Fonte: (CNE/CES, 2004, p. 2) - Adaptado pela autora.

Em se tratando do campo de atuação, a IES ressalta que o profissional diplomado pelo Curso Superior de Bacharelado em Administração:

[...] poderá atuar como supervisor, gerente ou diretor de organizações públicas e da iniciativa privada, nas diversas áreas de atuação em gestão, dentre as quais se pode destacar: recursos humanos, produção, logística, marketing e finanças. Além disso, o profissional poderá desenvolver atividades na área de consultoria e assessoria organizacional, assim como criar e gerenciar o seu próprio negócio, exercendo o empreendedorismo (UNICESUMAR, 2014, p. 39).

A fim de que o aluno possa compreender e absorver os conteúdos das disciplinas, desenvolver as competências e habilidades necessárias para sua formação profissional, recomendadas pelo CNE/CES (2004), e atuar profissionalmente, os cursos oferecidos pelo NEAD UniCesumar disponibilizam diversos recursos didáticos e interfaces para os momentos de autoestudo, dentre os quais destaca-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como ferramenta de auxílio à aprendizagem do aluno, por meio do qual o aluno pode acessar materiais diversos, tais como:

I. acesso a materiais diversos como: o plano de ensino das disciplinas, atividades de estudo, fóruns, aulas ao vivo, por demanda

e conceituais, estudo de casos, provas e atividades comentadas, livro didático e materiais extras;
II. desenvolvimento de atividades de estudo e fórum, com orientação e supervisão dos professores formadores e tutores mediadores;
III. consulta ao acervo da Biblioteca Digital e a publicações livres de direitos autorais através da Biblioteca Virtual, publicações do corpo de docentes e pesquisadores da Unicesumar e das instituições conveniadas (UNICESUMAR, 2014, p.97).

Dessa forma, o AVA é uma customização do *software Moodle*, ou seja, é um recurso tecnológico utilizado no modelo pedagógico do NEAD Unicesumar, conforme esclarece a IES:

O NEaD/Unicesumar utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). O Moodle é um software livre e de código aberto, que permite desenvolver extensões e integrá-lo a outros sistemas. Dentre os recursos disponíveis utilizados pelo NEaD destacam-se o Fórum, o Chat, questionários *online*, links para endereços externos (aulas ao vivo via internet) e arquivos disponibilizados para download, como o calendário do curso e o material de estudo e livro em PDF, para impressão (UNICESUMAR, 2014, p. 113).

Outros recursos didáticos e interfaces que são oferecidos ao aluno para seus momentos de autoestudo são: o conteúdo programático das disciplinas em materiais impressos e eletrônicos; recursos audiovisuais; prova comentada; estudo de caso; materiais extras e aulas conceituais utilizados de forma complementar, adequada e articulada, que permite uma pluralidade de abordagens possibilitando graus diferentes de aprofundamento nos estudos. Cabe ressaltar que o AVA é disponibilizado a todos os cursos do NEAD Unicesumar (UNICESUMAR, 2014).

A IES oferece, até a data de escrita deste trabalho, 27 (vinte e sete) cursos de graduação a distância, sendo cursos de nível Bacharel, Licenciatura e Tecnólogo, 13 (treze) cursos de pós-graduação – Especialização a distância, e 8 (oito) cursos de pós-Graduação – MBA a distância (UNICESUMAR, 2015a).

No entanto, a fim de delimitar o escopo deste trabalho, esta pesquisa abrange aspectos relacionados apenas ao Curso Superior de Bacharelado em Administração, devido ao Curso Superior de Bacharelado em Administração ter sido considerado um dos mais procurados na modalidade EAD no Brasil, mas também por apresentar um dos maiores índices de evasão (SEMESP, 2015; PAIVA, *et al.*, 2014; SILVA,

2012), e também devido à escassez de tempo de que este trabalho dispõe, impossibilitando abranger mais de um curso em sua pesquisa.

O curso de Administração na IES pesquisada, possui carga horária de 3.604 horas, e adota a estrutura “modular para oferta das disciplinas que constituem sua Matriz Curricular, essa estrutura flexibiliza o acesso para o aluno ao curso, já que os ingressos são trimestrais totalizando quatro possibilidades de entrada durante o ano letivo” (UNICESUMAR, 2014, p.98). Cada módulo tem duração média de dois meses e meio e abrange um eixo temático composto por duas disciplinas. Ao todo são quatro módulos por ano, totalizando dezesseis módulos ao longo do curso.

Cada módulo possui 10 semanas de duração, que inicia com uma aula inaugural. As 1ª, 2ª, e 3ª semanas são constituídas por aulas ao vivo referente à primeira disciplina do módulo, e as 7ª, 8ª e 9ª semanas são constituídas de aulas ao vivo referentes à segunda disciplina do módulo. As aulas ao vivo têm duração de duas horas cada uma, são gravadas nos estúdios do NEAD, na sede da IES em Maringá-PR, transmitidas via satélite e pela internet para todos os polos de apoio presencial, e ficam disponibilizadas para que o aluno possa acessá-las em outros momentos pela internet.

Cada aula tem uma atividade de estudo com 10 questões objetivas, que o aluno deve responder no prazo de uma semana, sendo que cada uma das atividades tem valor de 0,5 pontos (cinco décimos), totalizando ao final de cada disciplina 1,5 pontos (um ponto e meio). Também tem um fórum para que o aluno responda no prazo de uma semana, sendo que cada um deles tem o valor de 0,25 pontos (vinte e cinco décimos), totalizando ao final de cada disciplina 0,75 pontos (setenta e cinco décimos), nestes fóruns há intervenções dos tutores e dos professores formadores das disciplinas (UNICESUMAR, 2014).

A 4ª semana é a interdisciplinar, que ocorre entre ambas as disciplinas e é composta por dois professores, um da primeira e outro da segunda disciplina do módulo. Essa aula possui um fórum interdisciplinar, que tem valor de 0,25 (vinte e cinco décimos) e uma atividade chamada APOI – Atividade Presencial Obrigatória Interdisciplinar, que o aluno realiza no Polo, tem o valor 0,5 pontos (cinco décimos),

e o propósito de “promover a interdisciplinaridade entre as duas disciplinas ofertadas no módulo, possibilitando ao aluno a compreensão e integralização dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas” (UNICESUMAR, 2014, p. 101). Essa iniciativa da IES partiu da necessidade de superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais, descritas pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, preconizados pelo Ministério da Educação em agosto de 2007 (UNICESUMAR, 2014).

A 5ª semana é de prova referente à primeira disciplina do módulo e a 10ª semana é de prova referente à segunda disciplina do módulo. Tratam-se de provas presenciais obrigatórias, são acompanhadas por fiscais de prova, realizadas no polo de apoio presencial, sem consulta e por escrito. Isso possibilita verificar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados e apreendidos pelos alunos. Essa prova é produzida pelo professor formador da disciplina, composta por 10 (dez) questões e tem o valor de 6,0 (seis pontos) cada uma, sendo este o maior valor na composição final da nota do aluno (UNICESUMAR, 2014).

A 6ª semana é de conhecimentos gerais, com palestras durante toda semana sobre temas variados de interesse geral dos alunos, que são ofertadas para todos os cursos. Ao término da palestra o acadêmico deve realizar, no AVA, uma atividade composta por 10 (dez) questões objetivas, totalizando o valor de 1,0 (um) ponto, com prazo de uma semana para a realização dessa atividade (UNICESUMAR, 2014). O aluno que assiste as palestras durante toda semana recebe um certificado de atividades acadêmicas complementares.

Cursar atividades acadêmicas complementares é condição obrigatória ao aluno para sua formatura, colação de grau e expedição de diploma. Consideram-se atividades acadêmicas complementares todas as atividades que não são previstas nas disciplinas obrigatórias e eletivas do curso. Esse quesito tem por objetivo o “aprimoramento pessoal e profissional dos graduandos aprimorando a formação integral dos alunos”, e o aluno deve cursar, no mínimo, 204 horas de atividades acadêmicas complementares, comprovando sua realização por meio de certificados (UNICESUMAR, 2014, p.105).

Também é na 6ª semana que ocorrem as provas substitutivas da disciplina anterior a do módulo. Essas provas têm o valor de 10,0 pontos (dez pontos), não é computada nenhuma outra atividade e se aplica aos alunos solicitantes que não puderam realizar a prova presencial obrigatória ou que não obtiveram nota suficiente para aprovação na disciplina (UNICESUMAR, 2014).

Com relação aos profissionais que compõem a docência no NEAD da IES, destacam-se o Professor-Formador, Professor-Conteudista, Tutor-Mediador, Tutor *online* e Tutor Presencial, além de outros profissionais, tais como aqueles que compõem a gestão. Dentre esses sujeitos, este trabalho entrevistou os seguintes atores que constam no Quadro 21 – Sujeitos da Pesquisa.

Quadro 21 – Sujeitos da Pesquisa

ENTREVISTADO	ÁREA DE ATUAÇÃO OU ATIVIDADE EXERCIDA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA (EM MINUTOS)
Entrevista 1	DIRETORIA PEDAGÓGICA	17
Entrevista 2	DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO	45
Entrevista 3	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	35
Entrevista 4	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	28
Entrevista 5	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	38
Entrevista 6	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	41
Entrevista 7	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	11
Entrevista 8	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	13
Entrevista 9	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	33
Entrevista 10	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	20
Entrevista 11	TUTOR <i>ONLINE</i> (TUTOR-MEDIADOR)	16
Entrevista 12	GESTÃO DA TUTORIA	85

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação a terminologia Tutor-Mediador, se faz necessário esclarecer que trata-se de uma nomenclatura adotada pela IES, mas é equivalente ao que se define neste trabalho como Tutor *online*, nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação. Também observa-se que as figuras Tutor-*online* e Tutor-Presencial,

nomenclaturas adotadas pela IES, não compõe os sujeitos desta pesquisa, que direciona sua análise para o sujeito representado pela figura Tutor-Mediador.

Nos próximos subitens serão detalhados os demais itens pertinentes à metodologia desta pesquisa.

3.3.2 Delineamento e Etapas da Pesquisa

Este trabalho adota a natureza da pesquisa qualitativa, pois apresenta condições de análises sob métodos empíricos interpretativos. Além disso, esta pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, por apresentar elementos subjacentes relacionados à retenção de alunos, e também pode ser considerada uma pesquisa descritiva pois apresenta a base teórica que fundamenta esta pesquisa (RICHARDSON, 1999).

Com relação às etapas para conclusão deste trabalho, observa-se que se deu em três etapas. Na primeira fase, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico junto às Bases de dados Capes e *Scopus*, em seguida foi realizada a revisão de literatura, buscando conhecer o que tem sido pesquisado sobre a abordagem da competência no contexto da Educação a Distância, bem como as competências dos Tutores *online* relacionadas à retenção de alunos na modalidade da EAD.

Na segunda fase, foram realizadas as entrevistas com os Tutores *online*, a fim de compreender seus processos dinâmicos no tocante à retenção de alunos e às barreiras à retenção, além das competências requeridas para a atuação na retenção de alunos. Na terceira fase, foi realizada a análise dos resultados.

Considerando que o ponto inicial para o estudo do diferencial competitivo das organizações é o conhecimento, observa-se que o sujeito é a unidade relevante para uma análise baseada em competências (VON KROGH; ROOS, 1995). Além disso, no cenário das organizações voltadas para o conhecimento, as Instituições de Ensino Superior, que abrangem a modalidade da EAD têm ganhado notoriedade (AMARAL *et al.* 2007), principalmente as privadas que buscam obter vantagem competitiva.

3.3.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Este trabalho utilizou para coleta de dados, a entrevista em profundidade semiestruturada, como instrumento qualitativo de pesquisa. As entrevistas também compõem as fontes primárias de dados e foram orientadas por um roteiro de entrevistas, elaborado com base na seleção de temas primários e secundários que se manifestaram a partir dos objetivos específicos deste trabalho, de acordo com o que propõe Richardson (1999). O roteiro da entrevista consta no apêndice 1 deste trabalho. A coleta de dados por meio das entrevistas cessou quando os diálogos passaram a se repetir e não apresentaram novos elementos que fossem relevantes para esta pesquisa.

Buscando alcançar o critério de confiabilidade, recomendado por Richardson (1999), as entrevistas foram realizadas em um ambiente conhecido pelos entrevistados, a fim de que pudessem se sentir familiarizados e ambientados. Recorreu-se ao uso do gravador, com permissão prévia dos entrevistados, para registrar todas as entrevistas e permitir análises futuras. As perguntas seguiram um roteiro de entrevistas semiestruturado, que serviu de orientação para a pesquisadora. Além disso, as perguntas foram realizadas de forma clara para permitir o melhor entendimento possível ao entrevistado e foi assegurado ao entrevistado que seria mantido seu anonimato, para evitar distorções nas respostas.

Com relação às fontes secundárias, foram utilizadas duas bases de dados: Capes e *Scopus*, para o levantamento da pesquisa bibliográfica. O enfoque recaiu sobre os periódicos conceituados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que os classifica em categorias hierárquicas de qualidade, camadas “Qualis”. Foram selecionadas as publicações realizadas no período de 2009-2015, em periódicos classificados como: A1, A2, B1, B2 e B3. As terminologias pesquisadas abrangeram *Competence Management*, *Competence-based management*, *Education Learning*; Tutor; *Evasion*; *Dropout*, *Retention*.

Outras publicações foram consultadas, como teses, dissertações e alguns livros de autores referenciados em temas pertinentes à Gestão do Conhecimento; Gestão por Competências e Evasão de Alunos na Educação a Distância, no ensino

superior. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental utilizando-se o modelo pedagógico da modalidade da Educação a Distância, da Instituição de Ensino Superior (IES) privada pesquisada, a fim de obter dados sobre o curso e sobre os cargos dos sujeitos da pesquisa.

3.3.4 Procedimentos de Tratamento e Análise dos Dados

Para tratamento e análise dos dados, este trabalho se baseia na pesquisa etnometodológica realizada por Bispo e Godoy (2012). Os autores afirmam que a análise dos dados deve centrar-se sobre as práticas oriundas de um conjunto de atividades cotidianas e o pesquisador deve procurar ter segurança de que compartilha da linguagem dos participantes, ou seja, que compreende os pressupostos e os significados que os participantes apresentam em seus diálogos para então conseguir interpretar, analisar e categorizar os fenômenos que se apresentaram no campo de pesquisa (BISPO; GODOY, 2012). No entanto observa-se que a etnometodologia não especifica uma regra para a análise e categorização, e isso tem suscitado críticas à abordagem, pelo não fornecimento de uma regra clara.

Tendo em vista que neste trabalho a análise dos dados recai sobre as entrevistas e documentos oriundos da pesquisa documental, então se fez necessário recorrer aos trabalhos de Rodrigues e Braga (2014), que tratam sobre uma *abordagem etnometodológica do discurso*, a fim de buscar regras pertinentes à análise dos dados. Observa-se que a abordagem etnometodológica do discurso não corresponde à abordagem metodológica da Análise do Discurso.

A abordagem etnometodológica do discurso, fundamenta-se no pressuposto do método fenomenológico proposto por Husserl, que busca por entre parênteses as preconceções do pesquisador e privilegia o estudo do sentido que atores e agentes sociais. A análise do discurso, por sua vez, fundamenta-se em trabalhos como de Michel Foucault, que partem de uma atitude suspeita sobre o discurso com o objetivo de denunciar as mais diversas manifestações ideológicas de imposições (RODRIGUES; BRAGA, 2014).

Este trabalho compreende que uma análise do discurso sob a abordagem da etnometodologia tem o mérito de procurar o sentido que os atores e agentes

interpretam das suas práticas e, por isso, entente que o discurso deve ser mantido na íntegra, enquanto que na abordagem da análise do discurso, deve-se tomar uma postura crítica e buscar por significados nas entrelinhas dos discursos. Esse entendimento é importante para este trabalho pois não se trata de uma abordagem crítica e sim interpretativa que tratará e analisará conteúdo de discursos.

Considerando que a etnometodologia fundamenta-se no pressuposto do método fenomenológico, este trabalho também recorre aos trabalhos de Sandberg (2000; 2005), que embora adote a corrente fenomenológica e não a etnometodológica, trata da competência individual e apresenta regras importantes para justificar o conhecimento desenvolvido no paradigma interpretativista como um todo.

No que diz respeito ao caminho percorrido por este trabalho no tratamento e análise dos dados, relata-se que as entrevistas foram transcritas e depois ouvidas com a intenção de interpretar aquilo que os entrevistados entendem por suas atividades cotidianas, competência, evasão e retenção de alunos e demais elementos que estão descritos na definição de categorias iniciais deste trabalho. Na medida em que este trabalho foi observando categorias em comum entre os diálogos dos entrevistados, então os discursos foram sendo agrupados.

Nesse processo foi possível verificar que algumas vezes os diálogos falavam sobre um determinado conceito, mas a prática que relacionavam a tal conceito eram divergentes entre si. Esse tipo de análise ao qual este trabalho chegou pode parecer que se aproxima da abordagem da análise do discurso, no entanto essa suspeita não se confirma pois objetivo da análise continua sendo o de verificar a interpretação que o sujeito faz em relação à sua prática e não o de denunciar práticas ideológicas, portanto não ultrapassa os limites da abordagem etnometodológica.

Uma vez que todos os elementos que compõe a abordagem metodológica adotada por este trabalho foram descritos, cabe, a seguir, apresentar a interpretação e reflexão que se faz a respeito das competências dos tutores online na retenção de alunos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo busca atingir os três últimos objetivos específicos deste trabalho. Para tanto, toma como ponto de partida as entrevistas. A primeira entrevista foi realizada com a Diretora Pedagógica. O objetivo inicial da entrevista foi abordar o problema da evasão, para compreender o entendimento que o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), da UniCesumar, Instituição de Ensino Superior (IES), tem a respeito do problema da evasão. A IES preocupa-se com a questão problemática da evasão devido a diversos motivos, conforme esclarece a entrevistada:

É preocupante em vários aspectos, porque assim, o quanto é difícil a pessoa dar esse primeiro sinal e dizer assim: “Ah! Eu quero estudar”. Primeiro passo é muito difícil, o vir, o matricular, o pagar a primeira mensalidade, e aí depois ele desiste. Então o quanto essa pessoa, enquanto ser humano perde, em termos de conhecimento, de formação, de poder de transformação, a sociedade perde com isso, então o ser humano de forma individual perde, a sociedade perde porque ela teria um profissional mais qualificado, que teria condições de produzir mais e melhor dentro do mercado de trabalho, a instituição perde, porque perde um elevado número de aluno, conseqüentemente perde renda com isso, então assim, são vários os aspectos que a gente vê na questão da evasão. Não só realmente a evasão por perder o aluno e conseqüentemente perder receita com isso, mas são vários os aspectos globais que isso envolve, essa perda, vamos dizer assim, do aluno quando ele evade. (ENTREVISTA 1).

Os motivos de preocupação com relação à problemática que envolve a evasão de alunos, ressaltados na entrevista concedida a este trabalho, corroboram a afirmação de Santos et al. (2008), de que o problema da evasão em cursos de graduação é multifacetário e atinge diversos atores, dentre eles o aluno, a IES e a própria sociedade.

Dessa maneira, foi perguntado sobre as ações realizadas pelo NEAD relacionadas à retenção de alunos e sobre o papel da área pedagógica e do Tutor *online* nesse processo, e se era possível entrevistar outros atores da área pedagógica, como os Tutores *online*. A Diretora Pedagógica informou que o NEAD estava implantando a Diretoria de Relacionamento com o Aluno (DRA), que possui um departamento voltado especificamente para a área de Retenção de Alunos

(*Head* de Retenção), e argumentou que o Tutor *online*, ligado à área pedagógica, é apenas um dos diversos atores envolvidos na retenção de alunos, conforme segue:

Então a gente tem dentro do EAD hoje uma diretoria de relacionamento com o aluno e essa diretoria ela é responsável por toda parte de retenção e evasão. Então no EAD hoje a gente compreende que a evasão do aluno não se dá somente por aspectos pedagógicos, dentro daquilo que a gente já veio mapeando, de pesquisas, de conversas com aluno, né, então, enfim esse processo todo. Bem, o mediador ele passa a ser um dos atores envolvidos neste processo.

Observa-se que os gestores da IES têm consciência de que o problema da evasão não ocorre somente por aspectos pedagógicos e que o Tutor *online* é apenas um dos muitos atores envolvidos nesse processo, o que corrobora os estudos de Simpson (2013). Preocupada com a evasão de alunos, os gestores da IES implantaram uma Diretoria de Relacionamento com o Aluno (DRA), que possui uma célula voltada especificamente à retenção de alunos.

Então hoje a gente tem toda uma equipe trabalhando nesse processo de retenção de aluno, de compreender o porquê o aluno evade né, quais são os aspectos que levam ele a evadir, qual é o perfil que se tem desse aluno. Então é assim, nos últimos 6, 7 meses, a gente tem investido fortemente nesta equipe de retenção, tá? Então de repente a gente pode marcar também pra conversar com a [...] diretora da área de relacionamento que é responsável pela retenção (ENTREVISTA 1).

Então é assim, a gente pode liberar pra você conversar com o tutor, mas eu vou te dizer que muito além do trabalho do tutor, a gente quer fazer um atendimento que a gente tá chamando de primeiro nível com esse aluno (ENTREVISTA 1).

No entanto, a área pedagógica ressaltou apenas o papel da DRA no processo de retenção de alunos, obscurecendo o papel da área pedagógica. Dessa maneira, houve a necessidade de se compreender como se dava o processo de retenção na IES, e a entrevistada explicou:

Então quando ele [aluno] levanta a mão e diz assim: olha eu vou cancelar, né, a gente vem fazendo um trabalho todo em cima disso. Pra você ter uma ideia essa equipe, essa célula de retenção que a gente tá trabalhando eles estão conseguindo, em torno de 36%, reverter, a gente tá achando ótimo, reverter a evasão desse aluno pra não desistência. A gente ainda não tá trabalhando com uma

prevenção [...] preventiva, vamos dizer assim: a gente tá mais trabalhando com uma reativa, que é depois que ele indica que ele quer cancelar ou que ele vai cancelar. Então a ideia é também tá trabalhando, e aí a gente começa a desenvolver isso aos poucos, é pra detectar qual é o perfil deste aluno (ENTREVISTA 1).

Além dessa explicação, a Diretora Pedagógica comentou que a IES estava participando de um grupo de pesquisa, que adota o estudo de Simpson (2006), sob o qual se busca prever perfis de alunos mais propensos a evadir do curso, conforme relacionado no referencial, por este trabalho.

A gente tá participando de um grupo de pesquisa na ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância – onde a gente tá estudando né, uma dissertação de doutorado [...] do Simpson. A ABED tá propondo fazer algumas, fazer um estudo pra definir que perfil é esse aluno que tem possibilidade de evadir. Então a gente também tá dentro desse grupo de pesquisa, tamo estudando, tamo trabalhando pra trabalhar essa questão da evasão e da permanência também. Uma outra coisa que a gente tá tentando buscar é qual é o perfil do meu aluno de sucesso, quer dizer o que o meu aluno de sucesso tem, que acaba, que eu posso potencializar naquele meu aluno que tem característica pra desistência, né pra tentar cruzar um pouco dessas informações. Então não trabalhar só com o fracasso da desistência, mas com o sucesso que faz com que esse aluno permaneça (ENTREVISTA 1).

Após essa explicação, foi possível compreender que a retenção de alunos referida pela Diretora Pedagógica, aquela que é realizada pela DRA, diz respeito a uma ação específica centrada no aluno. Essa ação é descrita na entrevista como uma ação que ocorre sob duas formas: a) ação reativa: voltada para reverter situações de desistência do aluno; b) ação preventiva: que está em fase de desenvolvimento na IES e que tem por objetivo detectar antecipadamente o perfil de aluno que pode vir a desistir, para que a IES possa trabalhar em ações preventivas, a fim de evitar que o aluno cancele sua matrícula.

Este trabalho compreende o mérito das ações de retenção reativas e preditivas que estão sendo adotadas pela IES, pois o problema da evasão é multifacetário e requer ação de todos os envolvidos e, no contexto prático da IES, pode também requerer adoção de abordagens diversas a fim de se buscar diminuir a evasão, conforme relata Andrews (2013) e Thomas (2012).

No entanto, cabe ressaltar que este trabalho adota a perspectiva da gestão, sob a visão baseada nos recursos (RBV), e visa analisar as competências do sujeito relacionadas à retenção de alunos. Além disso, este trabalho assume pressupostos que rejeitam a perspectiva positivista de que os fenômenos devem ser analisados sob padrões objetivos e rígidos de significação e, por isso esta pesquisa não busca efetuar uma análise da retenção sob parâmetros que possam detectar antecipadamente o perfil daquele aluno que pode vir a evadir do curso.

Assim como ocorre com a competência, de não consistir de duas entidades separadas em que se analisa separadamente as tarefas e a capacidade do trabalhador para realizá-las (SANDBERG, 2005), também ocorre com a retenção de alunos, pois trata-se de um processo que pode acontecer a partir da prática profissional exercida pelo sujeito durante seu atendimento ao aluno que está matriculado na IES.

Dessa maneira, buscou-se a compreensão da percepção que o sujeito tem das imposições existentes, em seu ambiente interno e externo, que possibilita ao sujeito julgar se pode ou não ativar a operacionalização de seus saberes (LE BOTERF, 2003), para dar seguimento à retenção de alunos. Por isso, o centro deste estudo não recai sobre o aluno, mas sim sobre os atores que direcionam seu trabalho ao aluno.

Com isso, surgiu a necessidade de se entrevistar o responsável pela DRA, a fim de compreender melhor sua atuação na retenção de alunos, e, também, para poder identificar a atuação do Tutor *online* e outros atores envolvidos nesse sentido.

4.1 A DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO (DRA)

Inicialmente, uma das contribuições da DRA a este trabalho foi esclarecer suas atribuições, que abrange todo o processo de permanência do aluno na IES, e não apenas a retenção de alunos:

A Diretoria de Relacionamento tem sete meses na Instituição, o papel da diretoria de relacionamento é cuidar de todo o tempo de vida do aluno, não só no final, quando o aluno intenciona cancelar. Mas desde quando ele intenciona a fazer o vestibular, se tornar aluno

até a concretização do sonho dele que é a formatura. Então o tempo todo que ele estiver conosco, essa área de relacionamento ela fica cuidando deste aluno e tem a principal missão, é claro, é a Gestão da Permanência do aluno. Eu acho que esse é o termo mais amplo que a gente pode usar, porque quando a gente fala de retenção, a gente tá falando na verdade de um único momento, aquele momento que a gente tenta segurar o aluno, fazendo com que ele se encontre dentro da instituição e permaneça conosco. Mas a Gestão da Permanência é muito mais ampla, tem várias esferas (ENTREVISTA 2).

Constatou-se que a DRA atua em todas as fases da permanência do aluno, que inicia quando uma pessoa busca informações para se tornar aluno da IES e se estende até mesmo após a formação do aluno, de seu curso. Por meio de entrevista, foi possível observar que a atuação da DRA ocorre em fases e abrange ações voltadas a contribuir com o papel do Tutor *online*, conforme pode ser acompanhado no Quadro 22 – Atribuições da DRA.

Quadro 22 – Atribuições da DRA

FASE	DESCRIÇÃO
CAPTAÇÃO DE ALUNOS	Hoje nós temos três grandes momentos assim, o primeiro momento é quando o aluno se inscreve, pré-inscreve, em que a gente entra em contato com ele, verificando qual o curso que ele quer fazer, em que momento que ele quer entrar, qual que é o desejo dele, se o desejo dele tá alinhado com o que a Instituição tem pra oferecer, aí seria como se fosse uma venda do curso. (ENTREVISTA 2).
ACOMPANHAMENTO ATÉ O INÍCIO DAS AULAS	Ações de acompanhamento à matrícula até o início das aulas, dar as boas-vindas, dar parabéns aos aniversariantes, congratulações profissionais, comunicações institucionais do Unicesumar, comunicado sobre as conquistas na instituição. Isso são ações de encantamento, né, que a gente vai injetando ânimo nesse aluno, tá (ENTREVISTA 2).
VESTIBULAR	Aí, a partir do momento que ele aceita, ele vai para o vestibular e no vestibular a gente tem também esse contato com o aluno, que é um contato muito mais pessoal, né, daí porque ele vai até os polos pra fazer o vestibular. (ENTREVISTA 2).
BOAS-VINDAS	Depois disso, a gente tem outro grande momento que eu entendo, que é quando ele realmente se torna aluno e que a gente dá as “Boas-Vindas” pra esse aluno e que a gente coloca ele na condição de aluno mesmo, aula inaugural, faz aquela abertura, vamos dizer assim, do processo de aprendizado dele (ENTREVISTA 2).

USO DA FERRAMENTA PORTAL PARA REGISTRAR DADOS DO ALUNO	Então, tudo isso ele fica registrado em um sistema que é nosso, em um sistema interno, que se chama “Portal”, em que a gente tem esses alunos desde o momento em que ele faz a pré-inscrição para se tornar um aluno depois ele vai prestar vestibular, então tudo fica registrado nesse sistema, nesse Portal. E aí a gente monitora e cuida desse tempo de vida dele através desse Portal (ENTREVISTA 2).
ENTENDER OS MOTIVOS QUE LEVAM O ALUNO À EVASÃO	Essa primeira fase, claro, tem por objetivo reter esse aluno? Sim, tem. Mas principalmente, a gente criar uma visão fiel do que leva o aluno a cancelar (ENTREVISTA 2).
TRAÇAR COMPORTAMENTOS DE ALUNOS QUE POSSAM VIR A EVADIR	Porque a segunda fase é a fase mais complexa, entendeu [...]? Que é a fase que a gente vai traçar comportamentos. Quando a gente fala em traçar comportamentos, pensar em comportamento de clientes, e aí nós estamos falando de alunos, a gente envolve uma série de questões, né. Envolve a idade, pré-disposição a cancelar porque é uma pessoa que de repente não [foi muito bem] no ensino médio, vai ter outros percalços quando tiver aqui, enfim, nossa, a gente tem que cruzar uma série de informações pra gente conseguir de alguma forma ser preditivo, você entendeu? A gente agir antes do aluno pensar em cancelar (ENTREVISTA 2).
AÇÕES DE PERMANÊNCIA	A gente vai levar esse projeto pra linha de frente e daí tem uma série de ações de endomarketing, em que a gente vai envolver essas pessoas que estão junto com a gente aí na busca da gestão da permanência, que é aquilo que eu te falei que é bem mais amplo, que é pensar na permanência do aluno (ENTREVISTA 2).
NECESSIDADES DO ALUNO	<p>Eu queria sentir o que o aluno sente, então pra isso eu me candidatei... O melhor, assim, quando você se coloca na posição de aluno é que você sabe exatamente “poxa, numa hora dessas precisava de alguém pra me ajudar, qual a prof. que eu precisaria?”, pensei inúmeras vezes em desistir (ENTREVISTA 2).</p> <p>Porque chega um momento que [o aluno] fala assim: “nossa, tem que entregar isso, tem que entregar isso, vou deixar isso pra lá, não vou entregar nada, vou parar”, né, por que? [...] na sua rotina do dia-a-dia, trabalho, filho, casa, mais estudos, você fala: “poxa, acho que não dá pra levar mesmo, não”. Então nessa hora, por algumas vezes eu pensei “puxa, alguém poderia dizer: não, não vai desistir não, é só mais uma prova, você vai tirar isso de letra, você vai, calma. Alguém pelo menos pra pedir calma, sabe (ENTREVISTA 2).</p>
PAPEL DE FORNECER SUBSÍDIOS PARA A ÁREA PEDAGÓGICA	São ações voltadas à performance do aluno, né, tá muito relacionado a assistência pedagógica. É aqui que a gente vai fazer aquele trabalho que eu te expliquei que dá subsídios pra os mediadores cuidarem desse aluno, então: “solicitações ao aluno [...] divulgação para os alunos do curso sobre alunos envolvidos em projetos da área, [...] relatos de alunos formados em período de trabalho, ações para alunos de baixo desempenho, divulgação

	de melhores práticas de grupo, [...] ações preditivas que exigem mineração de dados, que é aquilo que eu te falei, que é cruzar tantas informações que eu consiga inclusive mensurar o comportamento. E os projetos de extensão que também vai nos ajudar, que são as ações pedagógicas que vai nos ajudar pra essa retenção do aluno (ENTREVISTA 2).
PAPEL DO TUTOR ONLINE	Porque assim, todo sucesso tá muito voltado para uma relação afetiva. Então assim, o mediador é quem vai quebrar essa distância no ensino a distância. É ele que vai fazer esse trabalho de estar mais presente de, vamos dizer assim, preocupados com a [aluno], “o que a gente pode fazer pra ajudar [o aluno], venha aqui eu vou te ajudar”, trazer essa proximidade, entendeu? Ele que vai fazer essa proximidade, vai quebrar essa barreira que existe. Então o segredo do sucesso está com o mediador (ENTREVISTA 2).
PAPEL DA DRA (CÉLULA DE RETENÇÃO DE ALUNOS)	E daí qual que é o papel da minha área nesse sentido? É justamente ajudar o mediador, hoje o quê que a gente vê? Que os mediadores fazem isso de uma forma autônoma, alguns deles fazem, mas isso não é um processo, isso não é, vamos dizer assim, não são ações uniformizadas, então o quê que a gente vai ter que fazer enquanto área, direção da permanência, a gente vai ter que dar subsídios para que eles consigam trabalhar (ENTREVISTA 2).
AÇÕES GERAIS DA ÁREA DE RETENÇÃO DE ALUNOS	Então criar melhores práticas, criar os processos, dizer pra eles [Tutores <i>online</i>] quem são essas pessoas, baseados naqueles comportamentos que a gente tem que cruzar, quem são essas pessoas que a gente vai ter que dar mais carinho, prestar mais atenção, dá mais apoio, cuidar mais. Então a nossa área é que vai ter que fazer esse papel de dizer pra eles [Tutores <i>online</i>] (ENTREVISTA 2). Então é nesse momento que a gente vai ter que apoiar os mediadores para que eles consigam de alguma forma enxergar quais são esses alunos que estão precisando de ajuda, né?! (ENTREVISTA 2).
AÇÃO ESPECÍFICA DA ÁREA DE RETENÇÃO DE ALUNOS	“Ah, já não acessou o AVA tem uma semana, faz duas semanas”, em que você tem atividade semanal pra entregar, em que você tem fórum pra fazer: opa! É um dos primeiros sinais de que tá querendo desistir (ENTREVISTA 2). Então daí é nessa hora que: “o quê que a gente tem que fazer?”. Entregar pro mediador, quais são os nomes dessas pessoas, o mediador fazer contato, tentar esse contato, falar: “ah não, não vamos desistir vou te ajudar, vou tá com você...”. Esses são os primeiros sinais [...] Vem bem antes de ele ir até um polo pedir o cancelamento (ENTREVISTA 2).
USO DE UMA SEGUNDA FERRAMENTA PARA APRESENTAR INFORMAÇÕES CARACTERÍSTICAS	Agora a gente tá implantando um novo sistema, é um sistema americano, voltado para as Universidades, voltado para a Educação, em que a gente vai enriquecer mais esses dados, mais esse acompanhamento, a gente vai ter uma inteligência maior. Hoje o que a gente tem é muito, é uma inteligência analógica, precisa de alguém que tá monitorando, colocando a

DO ALUNO	mão nisso e agora a gente vai ter um sistema que vai fazer isso de uma forma mais inteligente (ENTREVISTA 2).
COMO FUNCIONA ESSA SEGUNDA FERRAMENTA	A gente programa ele, de repente a gente quer fazer um trabalho com os alunos que não tiveram uma nota boa, por exemplo, numa prova, então já vai nos colocar numa trilha pra gente fazer contato com essas pessoas. De repente a gente não teve, vamos dizer assim, um sucesso na entrega de um trabalho, então quais são essas pessoas que não entregaram esse trabalho? O que a gente pode fazer? Vamos entrar em contato (ENTREVISTA 2).
OUTROS ATORES ENVOLVIDO NA DRA	O time [a equipe da DRA] de 120 pessoas a gente tem outros momentos. A gente tem as pessoas que fazem a captação de alunos, nós temos as pessoas que fazem os lembretes aos alunos que estão inadimplentes e nós temos a CRA, que nós chamamos, que é o Relacionamento com o Aluno, que é quem ajuda: “Ah! Preciso de um contato com a secretaria, preciso de uma ajuda pra um documento, preciso pagar um boleto, ou resolver um problema na instituição”, e nós temos a equipe agora de retenção de alunos. Completa todo o time (ENTREVISTA 2).
CÉLULA DE RETENÇÃO DE ALUNOS – LIGADA À DRA.	[A célula de retenção de alunos] Não se divide em cursos, eles entram em contato com alunos, a única divisão que a gente tem é a seguinte: quando o aluno intenciona cancelar por um motivo pedagógico, aí a gente tem um segundo nível dessas pessoas, que são pessoas que detêm mais conhecimento pedagógico mesmo para auxiliar. Então de repente, uma pessoa tem dificuldade com uma matéria de estatística, então esse primeiro nível não vai estar preparado para falar profundamente a respeito disso, então daí a gente tem um segundo nível que são pessoas mais preparadas pra falar com esse aluno (ENTREVISTA 2).
OUTROS ATORES ENVOLVIDOS COM O ALUNO	São vários, a gente tem a secretaria acadêmica, a gente tem o financeiro, a gente tem o polo lá na ponta, os tutores, mediador, esses são os que mais fazem interface direta com o aluno, sabe? Que tem uma relação mais direta (ENTREVISTA 2).
APÓS O TÉRMINO DA GRADUAÇÃO	Ex-aluno a gente também tem uma forma de retenção dele que é fazê-lo egresso para uma pós-graduação, por exemplo (ENTREVISTA 2).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pôde ser observado nos relatos, a DRA promove ações de encantamento ao aluno e também ações quem buscam obter sua fidelização do aluno junto à IES. Dessa maneira, essas ações de encantamento e de fidelização podem ser consideradas como parte de um processo institucional que visa a permanência de alunos, conforme definiu Cislighi (2008). No entanto, essas não são ações específicas voltadas à retenção, pois têm como objetivo macro e principal a gestão da permanência do aluno na IES e não visam apenas a conclusão do módulo ou do curso, por parte do aluno.

Também observa-se nesse processo de relacionamento com o aluno, a importância do uso da ferramenta Portal, que trata-se de um local virtual onde se armazena todos os dados do aluno. O Portal pode acoplar outras ferramentas (DIAS, 2001) que podem ser úteis na Gestão por Competências, como as CoPs (WENGER, 2000; CHU; KHOSLA, 2009; GAIRÍN-SALLÁN *et al.*, 2010; SCHMITT, 2012).

Também sugere-se a adoção das ferramenta *Business Intelligence* (BI) e serve de apoio a processos de tomadas de decisão que visam gerar vantagem competitiva às organizações, e dos *softwares Data Warehouse* (DW), *data mart* e *data mining*, que são *softwares* desenvolvidos para busca de dados, de acordo com critérios definidos (MENEGASSI, 2016).

Destaca-se a importância da DRA buscar construir uma memória organizacional, que é uma técnica adotada na abordagem da GC que se caracteriza por relatos de experiência sobre fatos ocorridos e análises a respeito do que foi apreendido durante determinada experiência (STEIL, 2007). Ressalta-se que os sujeitos que tiverem acesso a essas memórias podem divulgar situações complexas nas quais se fez necessário a mobilização de competências, e, a partir disso, codificar o conhecimento e apresentar as melhores práticas. Dessa maneira, espera-se que o sujeito possa utilizar-se dos dados e informações provenientes da memória organizacional para construir conhecimento tácito e competências que permitam-no agir frente a situações similares.

Também observa-se que a DRA está implantando um novo sistema. Trata-se de um sistema baseado nos trabalhos Simpson (2004, 2006), conforme descrito neste trabalho, que desenvolveu um *software* para mapear os perfis de aluno que podem apresentar predisposição a evadir e, assim, contribuir para as ações de retenção de alunos. Por meio dessa atividade, é possível compreender que a DRA almeja extrair dados de alunos que estão propensos a evadir, para disponibilizar esses dados aos Tutores *online*, para que estes possam entrar em contato com o aluno.

Observa-se que, nesse ponto, a DRA se coloca no papel de uma unidade que visa contribuir com o trabalho do Tutor *online*, fornecendo elementos que

possibilitem ao Tutor *online* dar mais atenção a determinados alunos, especialmente àqueles que apresentam sinais de que podem evadir do curso. Dessa maneira, pode-se concluir que a DRA, quando vier a oferecer dados e informações que possam predizer se o aluno apresenta propensão para evadir, esses poderão ser considerados recursos a serem utilizados pelo Tutor *online* em suas atribuições voltadas para a retenção de alunos.

Portanto, este trabalho observa que o Portal, o *software* que vem sendo desenvolvido com base nos trabalhos de Simpson (2004, 2006), e a contribuição que a DRA pretende dar aos trabalhos desenvolvidos pelo Tutor *online*, no sentido de predizer se o aluno está propenso a evadir, podem ser considerados recursos a serem imbricados nas atitudes tomadas pelo Tutor *online*, com vistas a mobilizar suas competências relacionadas à retenção de alunos.

Essa afirmação embasa-se nos trabalhos de Le Boterf (2003, p.126), que argumenta que o “profissional competente não é competente sozinho, mas competente com seus bancos de dados, suas ferramentas de trabalho, seus colegas, os especialistas que pode consultar, suas redes de recursos, seus equipamentos[...]”.

Outra importante observação que é possível fazer em relação à Entrevista 2 diz respeito à evidência que se colocou sobre o papel do Tutor *online* na interação entre aluno-IES-aluno. A importância do papel desse profissional na interação com o aluno e na retenção de alunos também é destacada por diversos autores (TAIT, 2004; McPHERSON; NUNES, 2004; LENTELL, 2003). Porém, também observa-se na mesma entrevista que diversos atores atuam junto ao aluno, tais como a própria DRA, a secretaria acadêmica, o financeiro, o polo, os tutores, mediadores (lembrando que neste trabalho os mediadores são os tutores *online* aos quais a pesquisa está direcionada), e todos têm uma relação direta com o aluno. A importância de outros atores na interação e retenção de alunos também é afirmada por Tait (2004).

Mas considerar o Tutor *online* como uma figura central no processo de interação com o aluno, significa para este trabalho que o Tutor *online* tem condições de apresentar um panorama de como ele vê sua relação de trabalho no que se

refere à retenção de alunos, bem como significa compreender como o Tutor *online* percebe as condições que possibilitam-no, ou não, mobilizar suas competências. Espera-se com isso, proporcionar embasamento para que a IES, a gestão e a própria figura do Tutor *online* possam adotar estratégias que facilitem sua atuação em relação à retenção de alunos.

Também ficou evidenciado que a DRA, em fase de implantação, considera o papel desempenhado pela interação, promovida pelo Tutor *online*, fundamental para construir uma relação mais afetiva com aquele aluno que se mostra mais propenso à evasão (MOORE, 1990; MISHRA; JUVAH, 2006). Assim como os autores, a DRA considera que o Tutor *online* pode diminuir a distância que existe entre o aluno e a IES e pode estar mais presente ou se mostrar mais preocupado com o percurso do aluno.

Observa-se que este trabalho procurou suspender a premissa levantada na Entrevista 2, a respeito do papel fundamental Tutor *online* na construção de uma relação mais afetiva com o aluno. Dessa maneira, foi elaborado um roteiro de entrevistas aberto, aos Tutores *online*, que permitisse ser apresentado o significado que os próprios Tutores *online* fazem a respeito do seu papel na relação com o aluno.

A DRA também é responsável por uma célula de retenção de alunos, mas as atividades dessa célula, na ocasião da entrevista, limitavam-se a buscar reverter situações de evasão, situações nas quais o aluno sinalizava que queria cancelar o curso, ou seja, essa célula de retenção busca apenas reverter aquelas situações que o aluno menciona claramente sua intenção em desistir do curso ou do módulo. A DRA esclarece que ainda não estava atuando com todas as fases de retenção implantadas, conforme relata:

Então, estamos no início, é um projeto muito novo, [...] a gente vai lançar isso para os polos, porque tudo isso que eu fiz até aqui é piloto, tá? Então [...] a gente vai lançar para os polos e [...] a gente vai lançar para toda a instituição, na parte do EAD. Então aí que a gente vai para a linha de frente. Porque... isso aqui é uma primeira fase. Essa primeira fase, claro, tem por objetivo reter esse aluno? Sim, tem. Mas principalmente, a gente criar uma visão fiel do que leva o aluno a cancelar (ENTREVISTA 2).

A DRA também contribuiu para este trabalho explicando os conceitos que adota em relação à evasão e retenção de alunos, e esclarece que a DRA tem por objetivo avaliar a taxa de titulação do aluno, para descobrir a taxa de evasão, e que esse é um processo cujo resultado pode aparecer só no final do curso. Além disso, a DRA deixa transparecer que considera a ação de retenção, que vem realizando até o momento desta entrevista, como algo equivalente à reversão da evasão e compreende que medir a taxa de reversão diariamente só possibilita dados estatísticos relacionados àqueles alunos que efetivamente pediram seu cancelamento de matrícula, mas não possibilita medir a taxa de titulação de alunos, conforme relata:

Quando eu cheguei aqui eu fui buscar o que era evasão, aí eu fiz um curso em Belo Horizonte que fala só sobre evasão e esse curso eu acho que ali eu encontrei a melhor... melhor definição e a melhor forma inclusive de medir a evasão, porque se você não tem um conceito você não consegue nem medir, né. Então qual que é o conceito? (ENTREVISTA 2).

Na verdade é um conceito que... a gente pode chamar de taxa de titulação, então, é ao contrário de taxa de evasão. Então, se entraram 100 alunos, 50 se formaram, né: 50 titularam, os outros 50 é a evasão. Se foi pra outro curso, se parou no meio do caminho, se trancou, se cancelou, ficou aqui no meio. Tá? Mas a taxa de evasão é exatamente o inverso da taxa de titulação. [...] É isso que a gente vai usar, vamos dizer assim, de uma forma social, né. Qual que é a nossa taxa de evasão (ENTREVISTA 2).

[...] Porque a taxa de titulação, você imagina assim que a gente vai ter que esperar módulo a módulo, ou ano a por ano pra gente ter essa taxa de titulação, então o que eu tô querendo dizer é que o trabalho que a gente começou a fazer aqui hoje pode ser que eu só vou saber o resultado, baseado na taxa de evasão com esse conceito daqui uns dois, três anos. Entendeu? (ENTREVISTA 2).

Agora, taxa de retenção é diferente, que é aquela só pra quem ergue a mão e a gente diz se ficou ou não ficou. Que é aquela muito mais do dia-a-dia, mês a mês.

Agora, assim, a taxa de reversão é diferente. Como que é a taxa de reversão, ligou [o aluno X], ligou [o aluno Y], ligou o João e ligou a Maria, desses quatro que ligaram só [o aluno X] ficou. Poxa, então 75% abandonou, então a nossa reversão é de 25%. Entendeu? Então é diferente, é um conceito um pouco diferente de medir (ENTREVISTA 2).

Por meio desse trecho da entrevista, observa-se que a retenção e a reversão são tratadas pela DRA como conceitos equivalentes. Este trabalho está de acordo com as Entrevistas 1 e 2, e compreende que a retenção de que trata a DRA corresponde a uma ação reativa, que visa convencer aquele aluno que já solicitou sua desistência a não mais evadir do curso. Embora uma ação reativa tenha o mérito de buscar evitar que alunos efetivem sua desistência, para essa ação, recomenda-se que talvez seja mesmo mais adequado a utilização do termo “reversão da evasão”, ao invés de retenção de alunos.

Essa recomendação é devida ao entendimento que este trabalho faz em relação à retenção de alunos, que compreende: a retenção de alunos se caracteriza por um conjunto de ações que dependem da atuação de profissionais da educação que visam reter o aluno (CISLAGHI, 2008), a fim de que o aluno se adapte, alcance um senso de integração acadêmica e social e não evada (SHEA; BIDJERANO, 2014).

Deve-se considerar essa diferença de ordem semântica, pois quando se fala em ações reativas de retenção desempenhadas por parte da DRA, a imagem à qual se deve recorrer são ações objetivas e pontuais voltadas para a reversão da evasão, ou seja, ações que visam convencer aquele aluno que já desistiu do curso ou está avisando sobre sua desistência, a não evadir do curso. Ações como essa não condizem com o conceito de retenção adotado por este trabalho.

Cabe ressaltar a recomendação de Tinto (2005), que afirma que a IES não deve concentrar-se no objetivo de retenção, mas no objetivo mais amplo de formação do aluno. Além disso, nesse contexto a IES deve concentrar seus esforços em todo o processo que vise a formação do cidadão e isso inclui adequação do modelo pedagógico, adoção de ferramentas tecnológicas, programas de gestão e de organização como um todo.

Observa-se que a IES assume essa premissa, pois demonstra sua preocupação com o processo de formação do cidadão, inclusive isso faz parte de sua missão. Conforme foi relatado no subitem 3.3.1 - Sujeitos da Pesquisa, a IES mantém um modelo pedagógico, recursos didáticos e interfaces, estrutura e matriz

curricular, interação entre os diversos atores pedagógicos, que são: alunos-alunos, alunos-professores, alunos-professores-tutores (UNICESUMAR, 2014), voltados para sua missão que corresponde a formar cidadãos.

Evidentemente que neste trabalho compreende-se que evitar a desistência de alunos, sob uma ação reativa, é uma ação importante e, por isso, argumenta-se que a reversão da evasão deve ser complementar à prática da retenção de alunos. Mas, observa-se que antes de evitar a desistência, se deve praticar a retenção de alunos que deve estar imbricada nas atividades que visam a formação de cidadãos.

Além da reversão de evasão, observou-se que a DRA almeja prever comportamentos de alunos propensos a evadir, para embasar as ações de retenção por parte dos Tutores *online*, conforme foi destacado. Essa atividade de prever comportamentos de alunos pode contribuir para compor um processo que resulte em retenção de alunos, pois se mostra capaz de gerar dados e informações que podem ser considerados para embasar a tomada de decisão do sujeito que efetuará ações visando evitar a evasão de alunos.

No entanto, essa atividade por si só não alcança a definição de retenção proposta por este trabalho. Para tanto, se faz necessário que o profissional da educação utilize esses dados e informações, a fim de embasar sua tomada de decisão, e decida sobre qual ação poderá ser direcionada ao aluno que se mostra propenso a desistir do curso, visando resultar em retenção. Dessa maneira, considera-se que a ação de prever comportamentos também não pode ser considerada a retenção de alunos, mas pode compor um processo que será efetuado por um sujeito, que poderá resultar, ou não, na retenção de alunos.

Nesse sentido, a atividade de prever comportamentos de alunos propensos a evadir, também pode ser considerada um recurso a ser utilizado pelo tomador da decisão, para mobilizar suas competências. Essa afirmação embasa-se nos trabalhos de Le Boterf (2003), conforme exposto por este trabalho.

Além disso este trabalho reconhece que haverá casos nos quais o processo que visa resultar em retenção de alunos não será suficiente, requerendo ações de reversão da evasão, e também reconhece que há casos nos quais nenhum tipo de

ação surtirá efeitos, devido a inúmeros motivos que compõe o fenômeno da evasão, e fogem da alçada dos atores voltados à retenção de alunos.

Em relação aos motivos que levam à evasão, a Entrevista 2 destaca os motivos percebidos pela DRA, conforme podem ser observados no Quadro 23 – Motivos de Evasão de acordo com a DRA. Cabe ressaltar que na entrevista aos Tutores *online*, outros motivos foram apresentados, conforme serão apresentados mais adiante.

Quadro 23 – Motivos da Evasão de Alunos

MOTIVOS CITADOS PARA A EVASÃO DE ALUNOS	
DESCRIÇÃO	AÇÃO DE RETENÇÃO INDICADA
PESSOAL	<p>É exatamente tentar ajudar essa pessoa a equilibrar, vamos dizer assim, a se organizar na sua vida pessoal, né, com o estudo dela. Então é assim, desde o momento assim que: “vamos fazer uma agenda juntos, ó você vai tirar tal dia pra estudar, a gente vai te ajudar”, né, “como que você pode fazer de uma forma mais fácil, como você pode conseguir ajuda com umas informações, a biblioteca que a gente tem <i>online</i> pra você acessar, isso também vai te ajudar, né, porque o professor vai ter que colocar também pela biblioteca”, são pontos que a gente vai tentando fazer o aluno enxergar para poder ajuda-lo</p> <p>Na questão pedagógica, que eu acho que é fundamental pra ele, quais são as maiores dificuldades enquanto aluno, né, porque só na hora em que eu me coloquei aqui como aluno foi que eu consegui enxergar o quê que a gente poderia fazer pelo aluno.</p> <p>Eu acho que sim, nessa questão “Pessoal”, vai muito dele dizer pra ele que pode ajudá-lo, que, sei lá, que pode ter um nível de tolerância diferente,</p>
Falta de tempo, indisponibilidade, ou vamos colocar assim, porque não consegue conciliar trabalho ou a vida dele com a vida estudantil.	
Ao contrário do que muitas pessoas imaginam o ensino a distância ele tem uma flexibilidade e não uma facilidade, muito pelo contrário, ele exige ter muito mais disciplina, muito mais organização, né, do que muitas vezes o próprio presencial.	
E aí o quê que acontece? As pessoas não conseguem conciliar, porque o trabalho tem tempo pra entregar, a prova tem tempo pra entregar, se perder o prazo ele já não consegue postar o trabalho dele, então a maioria das pessoas elas acabam pedindo o cancelamento justamente por causa dessa dificuldade de conciliar a vida pessoal dela com os	

	estudos	
	E a maioria das pessoas, claro, elas têm maior dificuldade justamente no primeiro ou no segundo módulo, né?! Que é a adaptabilidade mesmo, e passando por isso, daí os motivos começam a ser outros.	
	Motivos que podem levar a doença, gravidez, uma mudança de cidade.	
FINANCEIRO	Pode acontecer de ele ficar desempregado ou não tá conseguindo mais conciliar a vida financeira dele, não tá cabendo mais dentro do bolso dele a parcela que ele paga, ele tinha uma bolsa ou ele tinha um convenio e não tem mais,	Acho que só nessa questão de “Financeiro” que vai ficar um pouco mais difícil pra ele [mais difícil para o Tutor <i>online</i> agir].
CONCORRENCIA	“Ah porque o preço da outra é menor, porque lá tem um curso que a gente não tem, é porque a localização é mais próxima”.	

ATENDIMENTO	Por exemplo, ele pode de alguma forma não ter sido bem atendido no polo ou na própria sede	Então a gente levanta esses dados pra gente tentar entender e intervir com ele, tentar ajuda-lo. No "Atendimento" talvez ele não consiga ajudar mas ele pode suprir uma má experiência que o aluno teve no atendimento com uma ótima experiência com ele, né: "olha Kelly, o quê que eu vou pedir pra você, né, desconsidere esse atendimento que você teve no polo, ou desconsidere esse atendimento que você teve na secretaria, porque eu tô aqui com você, eu faço questão de ser a sua ponte com a instituição". Então também ele vai conseguir reverter de alguma forma.
PEDAGÓGICO	É a questão da modalidade, da metodologia, o estágio que ele não tá conseguindo, ou ele não vai conseguir com o estágio, conciliar com o estágio. Então são vários motivos que podem levá-lo.	
27 SUB-MOTIVOS	Desses 5 macro motivos [Pessoal, Concorrência, Financeiro, Atendimento, Pedagógico], depois se subdividem em mais 27 sub-motivos	

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro anterior serve apenas para demonstrar os motivos identificados pela DRA, com relação a evasão de alunos, mas não será o foco deste trabalho debatê-los, uma vez que busca-se identificar a interpretação que os Tutores *online* fazem a respeito dos motivos que têm levado os alunos à evasão. Esses motivos serão apresentados mais adiante.

Após as Entrevistas 1 e 2, foi realizada a Entrevista 12 junto a uma figura líder hierarquicamente, relacionada ao departamento que abrange os Tutores *online*. A Entrevista 12, junto com as Entrevistas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 compõe a equipe do curso de Administração entrevistada neste trabalho, que será apresentada a seguir, onde será possível perceber os relatos com relação à equipe que compõe o curso de Administração, as qualificações requeridas do Tutor *online*, as ações da Gestão do Curso de Administração que visam a Combinação de Competências dos

Tutores *online* e a explicação acerca da nomenclatura de Professor-Mediador, ao invés de Tutor *online*.

4.2 EQUIPE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A Entrevista 12 contribuiu com este trabalho identificando inicialmente os diversos atores que compõem a Equipe do Curso de Administração. Ao todo são aproximadamente 40 (quarenta) pessoas, todas graduadas em administração, embora essa não seja uma exigência da IES para todas as tutorias, mas a gestão do curso acredita que essa é uma maneira de valorizar o curso e o profissional administrador (ENTREVISTA 12).

No Quadro 24 – Atores do Curso de Administração pode ser observado uma breve descrição de cada um dos cargos que compõe a equipe que atua no curso de Administração. Cabe destacar que essa equipe também atende alunos do curso de Processos Gerenciais, tudo em uma mesma unidade de atendimento, e o atendimento ocorre entre 7:20 h. e 23:00 h. (ENTREVISTA 12).

Quadro 24 – Atores do Curso de Administração

ATOR	DESCRIÇÃO
COORDENADOR	<p>Faz o planejamento do módulo: todo o ano de 2015 já está planejado, isso aí foi [coordenação] que fez o ano passado, né, já fechou todo o ano, os professores, em que data, [...], a partir do momento que libera o calendário acadêmico então isso é definido, e os planos de ensino [...] quando foi feito o curso, quando foi fechado o curso, estabelecida a matriz curricular, nesse primeiro momento já foi criado o plano de ensino, as ementas, o conteúdo programático de cada disciplina (ENTREVISTA 12).</p> <p>Trabalha a correção de atividades, correção de provas, o conteúdo em si, [...] vai trabalhando com a equipe, com quem está designado pra cada disciplina (ENTREVISTA 12).</p>
MEDIADOR-LIDER	<p>Faz: o acompanhamento da rotina de trabalho; a divisão das tarefas; [...] a divisão de quem vai ficar com qual turma virtual para o próximo módulo; pede pra TI fazer a liberação [de acesso] no nome de cada um, vincular; [...] libera as disciplinas [...] recebe currículos, faz o contato, o primeiro recrutamento, a seleção, [...] em parceria com o RH, às vezes com a coordenação do curso; faz a recepção deles na sala, desde lugar onde ele vai sentar, [...] faz a escala, tem horários que são críticos, né, todo mundo tá saindo pra almoçar, então a gente tem que fazer uma escala específica pra não ficar descoberto, 5 horas, 6 horas da tarde muita gente tá indo embora e tá vindo o pessoal da noite, então alguém tem que</p>

	<p>ficar sempre até mais tarde um pouco pra sala não ficar descoberta, né, então assim eu faço todo esse acompanhamento das divisões [...] esse acompanhamento pra não deixar calendário estourar, né, e pra todas as atividades acontecerem e serem resolvidas [...] No ENADE, fecha a ementa de cada disciplina: “professor você vai dar essa disciplina...” (ENTREVISTA 12).</p> <p>Não faz a mediação de turma, [...] dirige o pessoal, [...] faz a liderança da equipe [...] não vou ao estúdio (ENTREVISTA 12).</p> <p>Acompanha relatório. Fechou a nota de prova, acompanha relatório, recebe a planilha de todas as notas pra ver como é que tá, se a gente tem lá a mesma disciplina, mas tem um mediador que tem uma, um nível de reprova muito grande o outro não, então, como é que tá sendo a correção. Então a gente faz toda essa análise e acompanhamento também né. [...] acompanha mural de avisos de todo mundo, [...] se a gente tá tendo alguma deficiência, tem gente que tá esquecendo de postar informação, tem que ser postada toda semana, a cada evento que acontece. [faz] na verdade a supervisão do, de toda a equipe, tanto de tutores-<i>online</i> quanto tutores-mediadores. Trabalho muito próximo da coordenação, [...] sempre muito alinhada (ENTREVISTA 12).</p> <p>Providencia livro pro pessoal, pra que tudo esteja disponível no ambiente, aulas, [...] (ENTREVISTA 12).</p>
PROFESSOR- CONTEUDISTA	<p>é muito comum um professor dá uma disciplina, ele escreveu um livro, ele dá uma disciplina então da forma que ele fez pra ele tá ótimo, aí chegou o outro, ele: “não, mas ele trabalha primeiro esse capítulo, tem que ser primeiro aquele outro”, e aí ele quer mudar toda ordem do livro (ENTREVISTA 12).</p>
PROFESSOR- FORMADOR	<p>A cada ano, todo ano existe a revisão de planos de ensino [...] as vezes um professor está com a disciplina e um outro vai assumir a gente pede que ele faça a revisão [do plano de ensino], mas assim é um processo que a gente ainda está, dá pra melhorar (ENTREVISTA 12).</p>
TUTORES <i>ONLINE</i> (A IES CHAMA DE PROFESSOR- MEDIADOR OU TUTOR-MEDIADOR)	<p>Mais direcionado ao trabalho pedagógico (ENTREVISTA 12).</p> <p>Equipe [que cuida] das turmas, mediadores, corrigindo prova sub, outra equipe centralizada na, no estágio 2, corrigindo os dossiês de estágio [...] vão pro estúdio, uma vez na semana [...] tem aula ao vivo, então eles fazem a mediação da aula (ENTREVISTA 12).</p>
TUTORES OPERACIONAIS (A IES CHAMA DE TUTOR <i>ONLINE</i>)	<p>Faz o processo mais operacional. Essa função Tutor-<i>online</i> ela surge a partir de 2012, até o final do 2011 só existia a figura do professor-mediador (ENTREVISTA 12).</p> <p>Cuidam de toda parte de recebimento de tudo que chega na logística, provas, atividades de APOI's, todo documento que chegam dos polos, através da logística para nossos cursos, eles fazem o recebimento, a conferência e distribui pra cada um, prova eles fazem a conferência, validam no sistema, conferem RA, Nome, Polo, a Disciplina, se foi correta, se o aluno fez prova errada, que é invalidada, se houve algum problema no, tem um nome, uma assinatura a mais, mas tem uma prova, a prova não veio, ele entra em contato com o polo. Toda essa parte</p>

	operacional o tutor- <i>online</i> que cuida, né. APOI's que já aconteceram e eles estão corrigindo também por que essa parte é a única correção que eles fazem (ENTREVISTA 12).
EQUIPE QUE CUIDA DO ENADE	<p>Professores que vão dar aquelas aulas extras que a gente tá proporcionando de atividade no ENADE [...] fechar a ementa de cada disciplina: “professor você vai dar essa disciplina mas o plano de ensino pra essa disciplina é isso aqui que a gente quer que você trabalhe”, não é o que ele entende por empreendedorismo e tal, é isso aqui que a gente precisa de acordo com as portarias do MEC, né, o que determina que é o conteúdo que tem que ser trabalhado pra prova do ENADE (ENTREVISTA 12).</p> <p>Temos quatro pessoas no ENADE, na equipe do ENADE, [...] uma pessoa que é excelente em análise, muito crítica e é quieto, ele quase não fala, ele é superconcentrado, mas ele pega tudo, sabe, e é assim, e ele já nos tirou de várias, antes de acontecer, trabalhando no preventivo, ele já nos tirou, evitou vários problemas no decorrer do processo ENADE, é muito bom (ENTREVISTA 12).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas atividades extras também foram destacadas, as quais há engajamento de todo o pessoal que atende o curso:

[...] todo mundo auxiliando na correção de Estágio 2, que é o TCC lá do pessoal do quarto ano de ADM, então são trabalhos, referencial teórico, metodologia, que tinha que fazer a correção, a gente fez, viu que não, que ia estourar o prazo, puxei todos os mediadores pra fazer, auxiliar nessa correção, preparamos eles rapidinho e foi todo mundo corrigir (ENTREVISTA 12).

Essa semana chegou prova substitutiva, então já tirei, mantive 3 pessoas pra finalizar a correção e já botei todo mundo pra fazer correção de prova, além de cuidar da sua turma, de colocar mensagem lá no mural de aviso, corrigir o fórum da disciplina, toda a rotina que eles já dever ter descrito aqui, normal da disciplina, eles também estão corrigindo na sala a prova substitutiva do módulo passado, né? (ENTREVISTA 12)

Então as vezes eu quero reter, pra eu ter qualidade, mas aí eu coloco lá por exemplo ingressante, ingressantes, quer dizer o seguinte, é o primeiro contato do aluno com a instituição e a modalidade, aí módulo passado, [número expressivo] alunos pra 2 mediadores. E é o trabalho mais focado porque é o primeiro contato, e ele precisa gostar, e ele precisa conhecer e ele precisa ficar. E não existe uma dinâmica diferente, será que no ingressante ou no estágio, que são assim momentos especiais, será que eu não precisaria ter assim uma equipe maior pra atender? Quer dizer, em todos os momentos eu precisaria repensar esse atendimento em termos de quantidade, mas se eu tenho um gargalo, aparecendo aqui e ali, será que eu não preciso, já que eu não consigo reestruturar tudo, nesses dois momentos que são meus gargalos, que tá me dando a evasão, né, pensando enquanto administrador, que é meu curso, será que eu

não preciso então fazer uma estratégia de atendimento ali, pelo menos nesse momento enquanto eu não consigo estruturar de outra forma? Primeiro contato do aluno com a instituição, ele necessita disso, de entender que é a distância mas não é tão frio. Só que 1 mediador, ele atendendo [número expressivo] alunos, ele não vai desenvolver nenhum tipo de afinidade, nunca, com esse aluno, então se depender disso, se for perfil de um aluno que depende disso pra ficar, ele vai desistir. Não tenha dúvida. (ENTREVISTA 5).

Com relação à figura dos Tutores *online*, foi possível obter os dados referentes às qualificações exigidas aos Tutores *online*, por meio da Entrevista 12, que foram complementadas pelas entrevistas juntos aos próprios Tutores *online*, e podem ser observadas no Quadro 25 – Qualificações requeridas dos Tutores *online*.

Quadro 25 – Qualificações Requeridas dos Tutores *online*

QUALIFICAÇÕES	DESCRIÇÃO
GRADUAÇÃO	Graduação em administração (ENTREVISTA 12).
ESPECIALIZAÇÃO	Ter concluído uma especialização ou ter concluído um mestrado (ENTREVISTA 12).
PÓS-GRADUAÇÃO EM NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA MODALIDADE EAD (EXIGENCIA APÓS O PRIMEIRO ANO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL)	<p>Mas automaticamente todo mundo que vem trabalhar com a gente como tutor ele no próximo módulo ele já faz a sua matrícula numa pós-graduação em Novas Tecnologias Educacionais na Modalidade EAD, que é ofertada pela instituição, ele tem um desconto de 75%, [...] para que daqui um ano mais ou menos ele já tenha um ano de experiência em EAD e ele seja especialista em EAD (ENTREVISTA 12).</p> <p>Aí depois que você entra nessa função, aí tem que fazer uma pós aqui em EAD e as Tecnologias, que aí é obrigatório ter no curriculum, pra se manter nessa função. Que o próprio Cesumar tem, ne? Aí a gente tem 75% de desconto, mas aí é assim, não é se você quer, você tem que fazer mesmo, se você quer ficar na empresa você tem que fazer, porque aí o MEC exige que tenha essa pós. Aí você vai entender mesmo o que a gente faz aí. Tem a função, qual a atividade, porque é feito daquele jeito, porque não de outro, a parte pedagógica e depois a tecnologia usada (ENTREVISTA 3).</p>
BOA COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA	Que tenha uma boa comunicação, porque ele vai entrar em estúdio, ele vai se comunicar com o aluno, que tenha uma boa escrita, porque ele vai trabalhar com o mural de avisos e nós e se, nós já tivemos caso, nós temos alunos que são mestres, doutores, que já tem experiência, que já são formados em outras áreas, inclusive a área de Letras e tudo mais, que se eles já viram, já houve alguns casos negativos de dá o print da tela e mandar: “olha, o mediador, isso é o professor? tá escrevendo isso”. A gente tem muito cuidado pra evitar esse tipo de erros ortográficos, né, gramaticais, é, então a gente tenta trabalhar, também já perceber isso na entrevista, em testes, que a gente

	aplica testes específicos (ENTREVISTA 12).
CONHECIMENTO DE DISCIPLINAS	A questão do conhecimento dele com disciplinas dentro da área da administração (ENTREVISTA 12). Como em administração a gente trabalha com muitas disciplinas diferentes, então tem muitas áreas que a pessoa pode entrar. Financeira, Gestão de Pessoas, Contabilidade, Direito, Psicologia, a pessoa consegue entrar (ENTREVISTA 3).
TRABALHAR EM EQUIPE	A afinidade que ele tem pra trabalhar em equipe, porque lá é uma sala grande, é muita gente, cada um está num momento, um é mais estressado, outro é mais tranquilo, cada um está num tempo, então um tá numa hora de falar, outro tá na hora de ficar quieto, de querer se concentrar, então não é fácil trabalhar numa sala grande, com muita gente junto, então a gente também procura, busca pessoas que pelo menos elas, a gente tenta identificar, que consigam trabalhar mais facilmente em equipe, também (ENTREVISTA 12).
PLANO DE DESENVOLVIMENTO IDEAL	Fazer um mestrado, querer uma área diferente, crescer dentro da instituição (ENTREVISTA 3).

Fonte: Elaborado pela autora.

A identificação das qualificações se deu a partir do reconhecimento de que “seria um erro opor essas duas noções [qualificações X competências], que devem ser distinguidas e correlacionadas, pois a necessidade de qualificações não é incompatível com o reconhecimento das competências individuais” (LE BOTERF, 2003, p.256).

Além das qualificações, também foi possível observar que a gestão tem buscado desenvolver condições para encorajar a combinação de competências nas situações de trabalho, conforme pode ser observado pelos relatos da Entrevista 12, no Quadro 26 – Ações da Gestão do Curso de Administração que visam a Combinação de Competências dos Tutores *online*.

Quadro 26 – Ações da Gestão do Curso de Administração que visam a Combinação de Competências dos Tutores *online*.

AÇÕES	DESCRIÇÃO
FOCO NAS QUALIFICAÇÕES DA EQUIPE	A gente tem um equipe bem mista e eu acho que isso dá o tom na nossa equipe e inclusive um equilíbrio, nós temos pessoas que são de mercado, que vieram de mercado, que tem uma experiência muito grande de mercado e que traz uma contribuição

	<p>muito boa, prática, para o curso, e agente também tem pessoas que sempre foram muito ligadas a educação e que tem uma visão mais pedagógica e que eu acho que isso faz o equilíbrio do nosso curso, né (ENTREVISTA 12).</p>
<p>DIVISÃO DA TURMA POR CATEGORIAS DE ESPECIALIDADE, MAS VISANDO COMPLEMENTAR AS COMPETÊNCIAS DO GRUPO</p>	<p>Divisão de turmas como eu falei pra você, eu procuro sempre levar em conta isso, levar em conta, agora mesmo tava fazendo lá, eu tenho um rapaz que, ele trabalha muito com a área pública né, então ele tem um bom conhecimento na área pública, uma área que ele gosta, que ele já escreveu sobre, e tudo mais, e a gente vai ter uma disciplina administração voltada à gestão pública, então eu já fiz questão de deixar ele nessa disciplina. Tem um outro que ele tem uma grande experiência de mercado na área de logística, então já trouxe ele pra disciplina de logística, então sempre pra ter um que ele acaba puxando os demais dentro da, do curso, né, serve como apoio, é claro que o guia principal é o professor-formador, dentro do nosso modelo, né, mas é interessante ter alguém na sala, que tá ali todo dia, de fácil acesso, pra poder discutir, pra ter alguém com uma visão mais ampla, né, então acho que isso também é muito importante (ENTREVISTA 12).</p>
<p>AÇÕES DE COMBINAÇÃO DE CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS</p>	<p>Pessoas bem diferentes até uma da outra mas que se completam [...]disciplinas que as vezes você precisa de visões diferentes de pessoas diferentes ajudando a pensar, né? (ENTREVISTA 12)</p>
<p>RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMPLEMENTARES</p>	<p>A gente tem por exemplo ali, mediador que tem, que ele tem uma comunicação melhor com o aluno, pra argumentar, pra convencer, pra explicar o conteúdo, pra contornar alguma situação que de repente houve algum problema. Então assim, tem, se eu falar olhando pra minha equipe hoje, é, eu vejo assim pessoas chaves que dependendo o que vai ser feito eu chamo, é, determinadas pessoas porque eu sei que naquilo ali elas vão fazer muito bem. Então assim, como eu falei, eu não consigo hoje fechar, não existe ninguém perfeito, então não dá pra elencar uma, uma ca, “olha esse aqui seria o mediador perfeito”. Mas eu acho que essa variedade, acho que tem requisitos básicos, que eu já mencionei, né, que isso é, é, menos do que isso não dá pra fazer parte da equipe, né, mas também essa variedade aí de pessoas complementa, como eu já falei, complementa, tô sendo até repetitiva, mas que complementa o processo. (ENTREVISTA 12)</p>
<p>OUTRAS CARACTERÍSTICAS QUE COMPLEMENTAM A EQUIPE</p>	<p>No nosso curso ele [os Tutores] pode trabalhar em toda e qualquer disciplina do curso de Administração e Processos Gerenciais. Então ele tem que ser polivalente, ele tem que saber ser flexível, saber se adaptar, saber, e a gente sabe que ninguém é bom em tudo ao mesmo tempo, né, administração é uma área muito ampla, muito grande, e que você vai ser bom em duas, em três grandes áreas, nas outras você vai, né, então por isso que eu falo essa variedade que existe na equipe, traz o equilíbrio hoje pro</p>

	nosso curso (ENTREVISTA 12).
--	------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas ações estão de acordo com a sugestão descrita no referencial teórico, de que a gestão deve promover uma variedade de situações de aprendizagem e deve adotar práticas de recrutamento “não somente pela busca de competências similares, mas também pela capacidade de criar novas competências” (LE BOTERF, 2003, p.35). Porém, não foi possível observar se a gestão promove treinamento para refletir sobre as práticas profissionais.

Na próxima seção, serão apresentadas as atividades e o papel dos Tutores *online*.

4.3 ATIVIDADES E PAPEL DOS TUTORES *ONLINE*

Por meio das entrevistas também foi possível identificar as atividades desempenhadas pelos Tutores *online*, conforme consta no Quadro 27 – Atividades do Tutor *online*, a seguir.

Quadro 27 – Atividades do Tutor *online*

ATIVIDADES		DESCRIÇÃO
1	O ATENDIMENTO	O atendimento ao aluno é feito no AVA, que fica no ambiente Moodle, e a gente acaba interagindo com aluno, e a gente acaba tirando todas as dúvidas pertinentes ao conteúdo, então o Tutor ou professor mediador fica vinculado a uma turma e essa turma a uma disciplina e que ele [...] e nesse sentido você interage com o aluno no sentido de ambientar o aluno e tirar todas as dúvidas do aluno (ENTREVISTA 7).
2	ENVIAR MENSAGENS	As ações que os mediadores realizam são ações padronizadas, né, seja mandar e-mail, mandar mensagens via celular, quer dizer, como é que é essa comunicação que a gente faz com o aluno, essa comunicação é uma comunicação que se utiliza das mesmas ferramentas (ENTREVISTA 1).
3	POSTAGENS NO MURAL DE AVISOS GERAIS	Faz postagens no mural de aviso, “tudo o que acontece durante aquela semana, nós vamos postando no mural de avisos pra eles ir sabendo o que que está acontecendo, que tem que ser feito” (ENTREVISTA 3).

4	EXPLICAR COMO O ALUNO INGRESSANTE PODE ENCONTRAR AS ATIVIDADES NO AMBIENTE AVA	Professor [Tutor <i>online</i>] que trabalha com [alunos] ingressantes, tem um trabalho bem maior, de explicar. Porque são metodologias diferentes que o aluno não tá acostumado, né? Então esse professor vai deixar tudo bem explicadinho no mural de avisos, o que que é cada coisa. [...] Como realizar uma atividade, como encontrar isso, encontrar aquilo, pra que que serve o material extra, pra que que serve o fórum. Então tem tudo detalhado, então esse professor ingressante [Tutor <i>online</i>] ele tem mais esse trabalho, né?” (ENTREVISTA 3).
5	QUANDO ENVIA A MENSAGEM EXPLICATIVA	“Eu deixo em qualquer ano, mas assim eu tô lá no terceiro ano, então não é tão necessário quanto quem tá começando.” (ENTREVISTA 3).
6	AVISOS IMPORTANTES VIA MENSAGEM	Envia mensagens individuais pra os alunos, dentro do sistema ou por e-mail, sobre diversas informações importantes, dizendo “ó hoje está encerrando o prazo, amanhã acontece a primeira aula” (ENTREVISTA 3).
7	RESPONDER DÚVIDAS	Responde as dúvidas do aluno, quanto ao conteúdo pedagógico: “tira as dúvidas do aluno quanto ao conteúdo da disciplina” (ENTREVISTA 3).
8	ENCAMINHAR O ALUNO	Direciona o aluno pra onde que ele tem que tirar outras dúvidas, ajudando-o a resolver seu problema: “Indicar o setor: ah é secretaria, financeiro.” (ENTREVISTA 3).
9	MEDIAR A AULA VIRTUAL	Medeia a Aula: “todas as quartas acontece as aulas a noite, então alguém [um Tutor <i>online</i>] vai pro estúdio pra mediar essa aula, então tem uma escala[...] Aí o professor vai dando a aula e esse mediador [Tutor <i>online</i>] fica filtrando as perguntas e respostas ali no monitor.” (ENTREVISTA 3).
10	CONFERIR AS ATIVIDADES E PROVAS ELABORADAS PELO PROFESSOR FORMADOR	Responsável por conferir as atividades e provas elaboradas pelo professor-formador: “a prova e atividades, quem elabora é o professor formador, mas nós olhamos novamente, fazemos uma conferência pra ver se não tem erro de concordância ou se tá claro aquela questão pro aluno ou não, aí se a gente achar que não tá muito coerente a gente faz uma sugestão para o professor-formador que ele pode acatar ou não. [...] se eu não vi: a responsabilidade é minha, e se eu vi e fiz e o professor não acatou aí a responsabilidade é dele.” (ENTREVISTA 3).
11	CORRIGIR AS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS	Correção de atividades: “corrigir as atividades, o fórum, que os alunos vão postando.” (ENTREVISTA 3).
12	TIRAR ALGUMAS POUCAS DÚVIDAS	Mas também a gente não passa tanto conhecimento pro aluno. Hoje assim, as perguntas de conteúdo, são mínimas

	DO ALUNO QUANTO AO CONTEÚDO	pra gente, dúvidas de conteúdo (ENTREVISTA 3).
13	ATIVIDADES RELACIONADAS À DISCIPLINA DE ESTÁGIO: TIRAR DÚVIDAS DOS ALUNOS QUANTO À DISCIPLINA	<p>[...] na disciplina de Estágio no curso de Administração, que é o Estágio obrigatório. É uma demanda bem diferente das outras disciplinas, uma demanda forte, né, porque os alunos ficam aflitos mesmo quando no presencial, então à distância você pode supor, né, a ansiedade em que eles se encontram (ENTREVISTA 5).</p> <p>Logo que eu chego é responder as mensagens, as dúvidas e os questionamentos, né, então assim, daí a partir da 8 aí o telefone já começa, que são os alunos. Tem alguns que se sentem confortáveis em ser atendidos apenas pelo AVA, né, ou e-mail, e tem aqueles que sentem necessidade, né, de uma explicação, de ouvir a sua voz, da explicação ali, e tem alunos que as vezes é, principalmente no Estágio, ele sente a necessidade assim de desenvolver alguma parte do trabalho com você orientando pelo telefone. Então, as vezes você escreve, né, mas ele sente a necessidade, ele liga e fala “professora, eu sei que você respondeu, mas me ajuda aqui, a minha dúvida é essa, essa e esta”, e é justamente o que ele tinha escrito e aquilo que você tinha respondido (ENTREVISTA 5).</p> <p>Como são muitos alunos e é um trabalho relativamente, é, extenso, né, digamos assim, então leva bastante tempo, o aluno leva dois módulos mais ou menos pra terminar esse Estágio. Tá, desde lá de, nós começamos em abril, postamos os primeiros avisos, né, de documentação e tudo mais, porque o aluno não pode simplesmente ir numa empresa e fazer o Estágio, a gente tem que ter documento, nós temos que ter documento assinado e tudo, tem que ser formalizado isso, né (ENTREVISTA 4).</p>
14	ATIVIDADES RELACIONADAS À DISCIPLINA DE ESTÁGIO: CORRIGIR OS TRABALHOS DOS ALUNOS	<p>Aí essa atividade que você, daí além dessa demanda que você atendeu o aluno e respondeu essas questões, você também tem essas atividades pra corrigir, né, e dá o retorno e aí a gente pontua com revisões e balões escrita dentro do trabalho dele, salva isso em .pdf e posta na mesma atividade pra ele ter o retorno: “aqui você precisa corrigir, aqui você tem que escrever isso, aqui faltou isso”, né, então individualmente, cada atividade nós, é dado esse feedback pro aluno. Então essa demanda do dia-a-dia é essa [...] (ENTREVISTA 5).</p> <p>[...] porque o processo de Estágio eles desenvolvem atividades que já são partes e nós não temos aqui na Instituição a monografia, ou um TCC, nós chamamos de dossiê, que é um trabalho acadêmico que eles vão desenvolver de uma pesquisa numa empresa e que daí eles</p>

		<p>vão pontuar lá, o que que eles acharam que são pontos fortes, com base na pesquisa ou no referencial teórico que eles já fizeram previamente e o que eles acham que são pontos a melhorar e eles vão dar sugestões pra esses pontos, né, pra área de administração. É, então eles desenvolvem atividades, a primeira atividade que vai ser lá os elementos pré-textuais, segunda atividade que vai ser a fundamentação teórica, terceira atividade que vai ser a metodologia (ENTREVISTA 5).</p> <p>Aí depois ele iniciou fazendo, mandando uma parte do trabalho, nós corrigimos, devolvemos, depois ele mandô uma outra parte, devolvemos, e agora nós tamos caminhando pra primeira entrega completa do trabalho, né, vai ter uma última orientação e depois em agosto ele envia, e manda pra nós a versão final que vai ser avaliada. Então seria isso o Estágio nesse momento (ENTREVISTA 4).</p>
15	ATIVIDADES RELACIONADAS COM O ENADE	<p>Nós estamos trabalhando com a equipe ENADE, vai ter o processo do ENADE, a prova é em novembro, então a gente ta focado no ENADE, quando o mediador tá com turma e tem a rotina de disponibilizar no mural de aviso as mensagens sobre aulas, slides, então é um pouquinho diferente, mas a gente coloca no mural de aviso também do pessoal do ENADE, as informações com as palestras que tá tendo todo sábado, tem sorteio de tablete, a gente vai alimentando o mural pro aluno, manda e-mail pra eles avisando, faz a análise das planilhas pro sorteio no dia de sábado [...] a gente confere as atividades que eles estão fazendo, que estão acertando, as que estão tendo dificuldades a gente separa pra uma aula futura, pra eles[...] Tudo o que envolve planilha do ENADE, curso de qualificação a gente ta envolvido ali no meio. (ENTREVISTA 8).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Este trabalho também perguntou aos Tutores *online* se a IES solicita atividades específicas voltadas à retenção de alunos e se há treinamentos para isso. As respostas constam no Quadro 28 – Atividades e Treinamentos Voltados à Retenção De Alunos, a seguir.

Quadro 28 – Atividades e Treinamentos voltados à Retenção De Alunos

ATIVIDADES ESPECÍFICAS DO TUTOR <i>ONLINE</i> VISANDO A RETENÇÃO DE ALUNOS
Olha assim exatamente não. Mas ela pede que a gente tem que dar uma atenção pro aluno, na dúvida tem que ligar pra esse aluno, conversar. (ENTREVISTA 3)
“Eu estou com o segundo módulo de quem já começou, então o aluno que começou no início do ano, eu estou com eles agora [mês de julho], então o trabalho com esses alunos

é um pouco mais delicado que vem perguntas que você fala: “meu deus o aluno não sabe isso ainda, né?”. Mas ele não conseguiu ainda adaptar, então muitos tem bastante dificuldade, mas aí você vai ajudando, vai explicando, liga pro aluno, quando você vê que ele tá bem desanimado você liga pra explicar.” (ENTREVISTA 3)

Entram em contato com todos os alunos, em especial os ingressantes, que apresentam maiores dificuldades de adaptação à metodologia ou se desanimam ao se deparar com a dinâmica da modalidade EAD (ENTREVISTA 3)

O objetivo é explicar o funcionamento da metodologia, contribuindo para a adaptação do aluno: “Eu estou com o segundo módulo de quem já começou, então o aluno que começou no início do ano, eu estou com eles agora [mês de julho], então o trabalho com esses alunos é um pouco mais delicado que vem perguntas que você fala: “meu deus o aluno não sabe isso ainda, né?”. Mas ele não conseguiu ainda adaptar, então muitos tem bastante dificuldade, mas aí você vai ajudando, vai explicando, liga pro aluno, quando você vê que ele tá bem desanimado você liga pra explicar.” (ENTREVISTA 3)

As vezes sim, as vezes nós temos. Quem mais faz são os tutores, né. Mas as vezes por exemplo, é no início de ano, nós estamos voltando de férias, é um período que as pessoas ainda estão, nós estamos sem disciplina, tá todo mundo sem muito trabalho, então as vezes é feito alguma ação pra isso, né, ligar: oh, nós tivemos tantos desistentes, aí divide um pouquinho pra cada um: fulano, porque você desistiu, né? [...]Mas lógico que antes de chegar a tudo isso, o call center faz um trabalho, mas aí quando chega no início do ano, as vezes o call center tentou, não conseguiu, nós mediadores ligamos. [...] (ENTREVISTA 6).

TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO VOLTADOS À RETENÇÃO DE ALUNOS

Mas a gente nunca teve um treinamento, assim: “olha aconteceu isso, é pra cá que você vai, é isso que você faz” (ENTREVISTA 3).

Mas a instituição não, nós não temos nada que direcione a gente o que fazer, por isso que eles não cobram (ENTREVISTA 3).

Cada professor cria seu jeito [...] Mas cada um tem o seu jeito (ENTREVISTA 3).

Aí as vezes meu jeito tá dando certo, eu compartilho com outras pessoas (ENTREVISTA 3).

mas o outro meu amigo, ele acha que o meu jeito não vai dar certo, aí ele também não faz (ENTREVISTA 3).

Eu falo que, o que eu faço, se está dando certo ou não, é o feedback que esse aluno me dá (ENTREVISTA 3).

Aí tem gente que vai lá e me condena por uma forma que eu esteja aplicando (ENTREVISTA 3).

Mas o meu aluno tá agradecendo, então pra mim tá certo (ENTREVISTA 3).

Eles cobram lá no final que tantos alunos reprovaram, mas o que fazer eles não dão essa ferramenta (ENTREVISTA 3).

Um exemplo se a pessoa não tiver a iniciativa de ir atrás, procurar, não é feito nada (ENTREVISTA 3).

Aí o que que acontece? Eles dão nota. Eles dão nota pra passar o aluno (ENTREVISTA 3).

Mas não é feito assim, é cobrado, tem que fazer. Mas o que fazer? Aí a gente não tem (ENTREVISTA 3).

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar por meio das entrevistas que os Tutores *online* referem-se à retenção de alunos como ações pontuais direcionadas àqueles que estão na eminência de desistir do curso. Mas este trabalho adota outro conceito de retenção, que está relacionado a um processo de prevenção, no qual a retenção de alunos busca adaptar o aluno no curso de administração, contribuindo para que esse aluno se sinta estimulado ao aprendizado, e opte por continuar sua formação. Na próxima seção, a retenção de alunos será abordada como um processo, com isso espera-se demonstrar as etapas nas quais esse processo pode ser praticado.

4.4 A RETENÇÃO DE ALUNOS COMO UM PROCESSO

A retenção de alunos se caracteriza por um conjunto de ações que dependem da atuação de profissionais da educação que visam reter o aluno (CISLAGHI, 2008), a fim de que o aluno se adapte, alcance um senso de integração acadêmica e social e não evada (SHEA; BIDJERANO, 2014).

Por meio das entrevistas que foram realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, foi possível compreender a retenção de alunos também como um processo, conforme afirmações que podem ser observadas no Quadro 29 – Retenção de Alunos como Processo, a seguir.

Quadro 29 – Retenção de Alunos como Processo

A RETENÇÃO DE ALUNOS COMO UM PROCESSO
A retenção ela tem que ser um passo-a-passo, do início, meio e fim. Não adianta também a mediação fazer um excelente trabalho se no início não foi feito (ENTREVISTA 6).
eu acho que ele [aluno] tem que entrar, né já sabendo de como é a formatação do ensino a distância, né pra que depois ele não alegue “ah foi uma surpresa, não esperava que eu tinha que comparecer ao polo duas vezes, três vezes a cada módulo [...] Ninguém me falou que eu ia trabalhar com internet, pra fazer ne o meu curso (ENTREVISTA 6).
É, hoje a gente tem, eu acredito assim, que [...] o comercial quer vender [...]. Mas a hora que o aluno entra e vê a realidade, aí fala: “não é isso que eu quero”. Então até um dia a gente deu uma sugestão que é assim, nos polos, por exemplo, a hora que o aluno faz a matrícula, tinha que ter uma explicação de como é, como funciona. Como é cobrado. Mas eles tem medo de fazer isso e assustar o aluno ali já. Então é isso que a gente vê (ENTREVISTA 3).

Então assim [...] onde está se buscando o aluno, onde o comercial está trabalhando pra buscar o aluno, é o perfil de aluno certo, que consegue pagar uma faculdade? Pra mim, eu acho que isso tem que ser perguntado. E eu sei que hoje isso não acontece. A visão comercial é “vamos pegar todo mundo, você pode fazer, e você vai fazer o curso”, e faz todo aquilo discurso comercial, a pessoa se empolga naquele “ah” da, naquele momento ali da empolgação ele faz o contrato, ele assina, ele paga a primeira mensalidade, ele tá todo empolgado, quando ele vê que Educação a Distância, o aluno tem que estudar de verdade, que ele não vai só pagar e receber o diploma, e aí junta a questão financeira, e aí o negócio vai ficando, vai ficando, e ele acaba se distanciando (ENTREVISTA 12).

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que na IES estudada, os sujeitos da pesquisa argumentam que a retenção de alunos deve ser pensada desde a entrada do aluno no sistema EAD, ou seja, desde o momento em que o aluno está recebendo as primeiras informações sobre o curso e sobre o sistema EAD, a fim de que o aluno já inicie seus estudos tendo consciência de como é a dinâmica de estudos, que inclui acesso à internet, provas presenciais, e atividades semanais. Ressalta-se que informações iniciais sobre a dinâmica do modelo adotado pela IES são repassadas ao aluno por meio da célula de relacionamento com o aluno, que está inserida na Diretoria de Relacionamento com o Aluno.

Essa observação dos entrevistados corrobora a teoria que compreende a EAD como um sistema, com *inputs*, processos e *outputs* (MOORE; KEARSLEY, 1996), e por isso faz sentido que a retenção seja pensada desde o início da entrada do aluno no sistema da EAD.

No referencial teórico deste trabalho, foi levantado que a EAD também pode ser considerada “um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, os meios, na busca de tornar possível o ato educativo” (MAROTO, 1995, p.10), e que um processo se caracteriza por um grupo de atividades realizadas sequencialmente de maneira lógica, com o objetivo de gerar valor para determinadas pessoas (GONÇALVES, 2000).

Mas este trabalho também observou que há certa confusão com relação ao entendimento do conceito de retenção, uma vez que pode ser confundido com o conceito de reversão da evasão, conforme foi nas seções anteriores deste capítulo.

Dessa maneira este trabalho chega ao entendimento de que a confusão que se faz entre retenção de alunos e reversão da evasão ocorre quando o sujeito entende que a retenção de alunos é uma ação única a ser tomada, ou seja, quando se entende que a retenção é algo para se fazer no momento em que o aluno decide evadir.

Este trabalho compreende que a confusão entre os dois conceitos pode se transformar em uma barreira na retenção de alunos, afinal se o profissional que estiver atuando junto ao aluno, vir a interpretar que a retenção de alunos é uma ação paliativa, algo a ser feito no momento que o aluno já demonstrou seu interesse em evadir, então este trabalho entende que esse profissional poderá não lograr êxito, uma vez que o aluno pode já ter se decidido pela evasão.

Desta maneira este trabalho entende que a retenção de alunos não pode ser vista como uma única ação, mas deve ser vista como um processo. Porém observa-se que esse entendimento, da retenção de alunos como um processo, tem sido negligenciada na bibliografia que trata de evasão e retenção de alunos.

Com isso, este trabalho chega ao entendimento de que **a retenção de alunos deve ser considerada um processo, pois abrange um grupo de atividades relacionadas com o ato educativo, percorre todo o sistema da EAD, e visa gerar valor para determinado grupo de pessoas. No caso específico desta pesquisa entende-se que gerar valor pode ser considerado a formação do aluno, mas também o valor social ao Tutor *online*.**

Cabe ressaltar que para que ocorra o ato educativo, a EAD utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), promovendo a mediação do processo de ensino e aprendizagem (GARCIA ARETIO, 1995). No modelo adotado pela IES apresentada neste trabalho, essa característica se apresenta pois a mediação ocorre por meio do Tutor *online* com o uso das TIC's (UNICESUMAR, 2015a).

Dessa maneira, é preciso reconhecer que neste trabalho a pesquisa abrange apenas uma das etapas de todo o processo de retenção de alunos, que diz respeito às competências dos Tutores *online* na retenção de alunos, durante as atividades de

mediação do ato educativo promovida pelo Tutor *online*. Porém, destaca-se que a adoção da etnometodologia como abordagem metodológica permite compreender toda a dinâmica do sistema EAD e todo o processo de retenção, de acordo com a interpretação do sujeito principal desta pesquisa.

Pelo conteúdo que foi exposto neste capítulo até o momento, foi possível alcançar o segundo objetivo deste trabalho que é: **2) Entender como ocorre a retenção de alunos do curso de administração na modalidade de EAD de uma IES.** Mas entendendo que a retenção de alunos é um processo, observa-se que durante sua realização apresentam-se algumas barreiras que podem dificultar, ou até mesmo impedir, que ocorra sua efetividade.

Dessa maneira, na próxima seção serão apresentadas as barreiras à retenção de alunos. O conceito de barreiras à retenção foi inspirado no conceito de Barreiras Pessoais, relacionadas ao comportamento do aluno no que se refere à sua permanência no curso (BRAUER, *et al.*,2005). Considera-se que as barreiras à retenção de alunos, referem-se às imposições percebidas pelos Tutores *online* que dificultam ou impossibilitam que suas ações de retenção sejam efetivadas.

4.5 AS BARREIRAS À RETENÇÃO DE ALUNOS

Embora neste trabalho se compreenda que o Tutor *online* possa buscar a retenção de alunos por meio de suas atividades diárias, algumas situações podem se apresentar como barreiras à retenção de alunos, limitando a ação dos Tutores *online* nesse sentido. Observa-se que este trabalho não se concentra em listar motivos que levam os alunos à evasão, mas por meio da etnometodologia busca destacar algumas barreiras que foram citadas na entrevista, entendidas pelos sujeitos como fatores que podem impedir a retenção de alunos em um curso de Administração na modalidade de EAD de uma IES privada, por parte dos Tutores *online*, conforme constam no Quadro 30 – Barreiras à Retenção de Alunos, a seguir.

Quadro 30 – Barreiras à Retenção de Alunos

BARREIRAS À RETENÇÃO DE ALUNOS	
ASPECTO FINANCEIRO DO	Mas eu acho que o mediador vai ter um pouco mais de dificuldade de atuar, vai ser quando envolver a questão

ALUNO	<p>“Financeiro”, tal. Porque ele não vai ter muito o que fazer. Aí no caso, a equipe de retenção tem algumas políticas financeiras que ajudam, entendeu? Que daí não caberia muito ao pedagógico fazer, ao mediador [...] Acho que só nessa questão de “Financeiro” que vai ficar um pouco mais difícil pra ele (ENTREVISTA 2).</p> <p>Aluno que está desistindo do curso porque ele não pode pagar, e aí quando você vai acessar o financeiro do aluno ele tá mesmo um tempão sem pagar a mensalidade, porque ele não teve condições de pagar, né, que entre pagar o aluguel e pagar o curso ele vai pagar o aluguel, entre fazer a compra e pagar o curso ele vai fazer a compra pra casa, né. (ENTREVISTA 12)</p>
CAPTAÇÃO DE ALUNOS	<p>Então assim [...] onde está se buscando o aluno, onde o comercial está trabalhando pra buscar o aluno, é o perfil de aluno certo, que consegue pagar uma faculdade? Pra mim, eu acho que isso tem que ser perguntado. E eu sei que hoje isso não acontece. A visão comercial é “vamos pegar todo mundo, você pode fazer, e você vai fazer o curso”, e faz todo aquilo discurso comercial, a pessoa se empolga naquele “ah” da, naquele momento ali da empolgação ele faz o contrato, ele assina, ele paga a primeira mensalidade, ele tá todo empolgado, quando ele vê que Educação a Distância, o aluno tem que estudar de verdade, que ele não vai só pagar e receber o diploma, e aí junta a questão financeira, e aí o negócio vai ficando, vai ficando, e ele acaba se distanciando (ENTREVISTA 12).</p> <p>É, hoje a gente tem, eu acredito assim, que [...] o comercial quer vender [...]. Mas a hora que o aluno entra e vê a realidade, aí fala: “não é isso que eu quero”. Então até um dia a gente deu uma sugestão que é assim, nos polos, por exemplo, a hora que o aluno faz a matrícula, tinha que ter uma explicação de como é, como funciona. Como é cobrado. Mas eles tem medo de fazer isso e assustar o aluno ali já. Então é isso que a gente vê (ENTREVISTA 3).</p>
INFORMAÇÕES QUE SÃO DADAS AO ALUNO ANTES DA SUA EFETIVAÇÃO DE MATRÍCULA	<p>O aluno fala: “nossa, mas isso não foi me avisado, professora mas isso eu não sabia, o polo não informou isso, então é eu acho que ele tem que entrar, né já sabendo de como é a formatação do ensino a distância, né pra que depois ele não alegue “ah foi uma surpresa, não esperava que eu tinha que comparecer ao polo duas vezes, três vezes a cada módulo (ENTREVISTA 6).</p> <p>Ninguém me falou que eu ia trabalhar com internet, pra fazer ne o meu curso (ENTREVISTA 6).</p>
INTERESSE DO ALUNO EM SE DEDICAR AOS ESTUDOS	<p>As vezes quando o aluno tá afastado, e você vai levantar a vida do aluno, pra fazer o contato com o aluno, você vai ver que ele tem 100, 200 mensagens que o mediador, ou vários mediadores que já passou por aquele aluno mandou, e ele nunca nem sequer abriu, ele não leu nem sequer uma mensagem individual que o mediador mandou pra ele pelo AVA, né, só que assim, como o mediador sabe que o aluno as vezes não lê a</p>

	<p>mensagem que tá no AVA, ele manda mala direta pro e-mail do aluno que ele cadastrou, e-mail particular, porque o e-mail particular ele vai abrir, não é só o AVA, né, então chega lá pro aluno, mas se ele não abrir o e-mail particular, a gente manda SMS também, vai no celular dele, tá na mão dele, no bolso dele. Então assim, informações do que está acontecendo, ele tem, se ele está com alguma dúvida, ele pode mandar mensagem, o mediador vai ligar pra ele, né, ou ele, dita essa mensagem, conforme for eu mesma: “olha fulano, liga pro aluno, entenda a situação, tenta ajudar” (ENTREVISTA 12).</p> <p>Só que eu vejo também por outro lado a importância do aluno ter este interesse também [de se dedicar aos estudos] [...] Mas se ele [não] quer estudar e não quer nem, não que vir todo dia pra aula e não quer fazer uma atividade por semana, então ele não quer estudar, né [...] (ENTREVISTA 12).</p>
<p>UMA POSSÍVEL MUDANÇA NO COMPORTAMENTO DA POPULAÇÃO, COM RELAÇÃO AOS ESTUDOS.</p>	<p>Até porque na Educação a Distância a gente tem um público de pessoas que [...] esse perfil tem mudado, acho que é importante ressaltar isso [...] no início, em 2008 quando eu cheguei aqui, é, eu acompanhei grandes empresários da nossa cidade que foram nossos alunos, muitos bancários, muitas pessoas que eram gerente de supermercado, gerente de loja e que as empresas estavam exigindo um nível superior para se manter na função ou pra ser promovido, então por isso: “vou fazer EAD, pelo menos eu consigo diploma e consigo me manter no mercado”, né, [...] E esse perfil como eu falei está mudando hoje, então essa visão de que “eu não tenho tempo, eu faço EAD pra conseguir meu diploma”, faz com que muitos venham e quando vê que ele precisa estudar, porque senão ele não vai passar, acaba ficando pelo caminho, né (ENTREVISTA 12).</p>
<p>PREMISSA CULTURAL EQUIVOCADA, DE QUE A MODALIDADE DE EAD É FÁCIL E NÃO REQUER ESTUDO PARA OBTER O DIPLOMA</p>	<p>Um outro fator que eu vejo hoje que facilita a evasão do aluno, tá relacionado a essa visão que o aluno tem que se ele estudar na EAD é tudo muito fácil, ele vai pagar e ele vai receber o diploma, só que não é assim, né? (ENTREVISTA 12).</p> <p>Mas também a gente sabe que tem muitos alunos que eles querem o diploma, então se eu quero o diploma, pra que que eu vou ficar 4 anos indo todo dia pra sala de aula se eu posso ir uma vez por semana, não eu não preciso nem ir, porque eu posso assistir pelo computador de casa, não eu não preciso nem assistir, eu ligo o computador e deixo rodando a aula e faz a minha presença lá, né, depois respondo lá rapidinho é fácil a atividade lá, atividade de marcar X, eu faço lá, vou lá e faço uma prova, uma vez a cada 2 meses, vou lá e faço uma prova e vou embora e depois eu tenho meu diploma, pronto. Né, então assim, e quando as pessoas chegam e veem que não é assim que a coisa funciona, que ele precisa estudar, ele precisa se dedicar, ele não consegue. Ele não consegue se organizar, ele não consegue estudar e vai ficar mesmo pra trás, né (ENTREVISTA 12).</p> <p>Muita gente entra no EAD achando que é fácil: “Ah, vou lá vou fazer uma prova, vou assistir aula e vou fazer uma prova”. Não! Quando eles veem que tem que se dedicar, que tem que ter</p>

	<p>tempo durante a semana pra realizar as atividades, e não é só ir lá e marcar, ele tem que estudar. Aí ele fa: “não, não é isso que eu quero, é muito difícil”. Eu até esses dias encontrei uma amiga minha que veio fazer pós aqui. Ela fez a matrícula daí passou duas semanas, falei: “e a pós?” ela: “não, já tranquei” Porque? “não, tem que estudar muito (ENTREVISTA 3).</p> <p>Então eles vem com a mentalidade que vai assistir aula <i>online</i> e vai fazer um trabalho no final do curso. Não! Eles tem atividade pra fazer toda semana, então é a dedicação. Então muitos não querem se dedicar. Eles acham assim: Ah! Pagou. E também é <i>online</i>, EAD, então: “é <i>online</i>, não vou precisar ir lá, não vou precisar fazer nada”. E é totalmente inverso né (ENTREVISTA 3).</p>
<p>PERFIL DO ALUNO, QUE EM ALGUNS CASOS PODE NÃO SE ADAPTAR A UM MODELO DE EAD</p>	<p>Existe aqueles alunos que pra ficar ativo, pra ficar, ser motivado, tem que pegar a pasta e vir todo dia pra sala de aula, e ter um professor, ter aluno, e ter gente, e ter biblioteca, pra ele se sentir motivado pra continuar, e tem aquele aluno que ele vai chegar, 7 horas, horário da aula, ele vai chegar no quarto, ele vai trancar a porta, ele vai botar o fone, ele vai assistir aula, ele vai participar, ele vai resolver atividade e ele se identifica com esse modelo (ENTREVISTA 12).</p>
<p>QUALIDADE OPERACIONAL DA IES</p>	<p>Então as vezes eu quero reter, pra eu ter qualidade, mas aí eu coloco lá por exemplo ingressante, ingressantes, quer dizer o seguinte, é o primeiro contato do aluno com a instituição e a modalidade, aí módulo passado, [número expressivo] alunos pra 2 mediadores. E é o trabalho mais focado porque é o primeiro contato, e ele precisa gostar, e ele precisa conhecer e ele precisa ficar. E não existe uma dinâmica diferente, será que no ingressante ou no estágio, que são assim momentos especiais, será que eu não precisaria ter assim uma equipe maior pra atender? Quer dizer, em todos os momentos eu precisaria repensar esse atendimento em termos de quantidade, mas se eu tenho um gargalo, aparecendo aqui e ali, será que eu não preciso, já que eu não consigo reestruturar tudo, nesses dois momentos que são meus gargalos, que tá me dando a evasão, né, pensando enquanto administrador, que é meu curso, será que eu não preciso então fazer uma estratégia de atendimento ali, pelo menos nesse momento enquanto eu não consigo estruturar de outra forma? Primeiro contato do aluno com a instituição, ele necessita disso, de entender que é a distância mas não é tão frio. Só que 1 mediador, ele atendendo [número expressivo] alunos, ele não vai desenvolver nenhum tipo de afinidade, nunca, com esse aluno, então se depender disso, se for perfil de um aluno que depende disso pra ficar, ele vai desistir. Não tenha dúvida. (ENTREVISTA 5).</p> <p>Olha, no Estágio, que a demanda é bem maior, que chego a responder e atender de 60 a 70 mensagens, 80, no dia. No dia. Então nas outras disciplinas é um pouco menos, mas é isso, e esse tanto de fóruns e atividade pra corrigir. Então quando nós falamos de retenção, nós precisamos pensar nessa qualidade operacional, também (ENTREVISTA 5).</p>

	<p>Como são muitos alunos e é um trabalho relativamente, é, extenso, né, digamos assim, então leva bastante tempo, o aluno leva dois módulos mais ou menos pra terminar esse Estágio. (ENTREVISTA 4)</p>
<p>DIFICULDADE DE APRENDIZADO POR PARTE DE ALGUNS ALUNOS</p>	<p>Tem muitos alunos meus que ficou muito tempo fora da escola, ele não consegue estudar se não tiver alguém auxiliando, e aí ele não dá conta. Tem vontade, mas não dá conta (ENTREVISTA 3).</p> <p>Então é assim, infelizmente a gente não consegue, fazer todos. Então teve aluno que já vi com muita dificuldade, de eu acompanhar, ajudar, fazer o máximo nas atividades, mas se na prova ele não fizer nada aí não tem o que ser feito, não tem. Então aí as pessoas desistem, né? (ENTREVISTA 3).</p>
<p>DIFICULDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS POR PARTE DE ALGUNS ALUNOS</p>	<p>Falo, gente, tem que colocar todos os alunos pra fazer aula de português, interpretar texto, como né, fazer ligações (ENTREVISTA 6).</p>
<p>DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS POR PARTE DE ALGUNS ALUNOS</p>	<p>Liguei pra um aluno lembro no ano passado, ele falou assim, Professora eu nunca tive um computador, nunca tive acesso, estou comprando um essa semana, quando o meu computador chegar eu posso te ligar pra você me ajudar? (ENTREVISTA 6).</p>
<p>FALTA DE TEMPO PARA OS ESTUDOS POR PARTE DE ALGUNS ALUNOS</p>	<p>Outro fator também que as pessoas desistem é que já escolhe um curso EAD por não precisar estar aqui mas ele tem que parar e fazer, aí ele também não dá conta, ele não tem tempo pra fazer aquilo. É isso que eu vejo assim, com os meus alunos, né? Conforme eles vão desistindo (ENTREVISTA 3).</p>
<p>EXIGENCIA DO MEC QUANTO À OBRIGATORIEDADE DAS PROVAS SEREM REALIZADAS NO POLO</p>	<p>Professora ó preciso que peça pra liberar a APOI [Atividade Presencial Obrigatória Interdisciplinar] rápido porque eu moro longe do polo e a minha cidade é muito violenta, se acontecer alguma coisa comigo na hora de ir embora? (ENTREVISTA 6).</p>
<p>COMPORTAMENTO DAQUELE ALUNO QUE QUER APENAS FINALIZAR AS ATIVIDADES, AO INVES DE SE DISPOR PARA ABSORVER O CONTEÚDO</p>	<p>Não é vou la, vou prestar atenção, vou ver o que eu quero, éh, primeiro vou absorver depois eu faço. Primeiro querem fazer logo, que eu quero embora, ah porque eu moro há não sei quantos quilômetros do polo, porque eu moro em outra cidade, porque a minha cidade é muito violenta, né, eles tem mil justificativas [...] Então assim, a preocupação não está ali no, ainda pra muitos, não esta em centrar no aprendizado, né. Eu tenho que fazer, tenho que fazer, agora como, daí já. (ENTREVISTA 6).</p>
<p>ENTREGA E/ OU ASSIMILAÇÃO DE INFORMAÇÃO AO INVES DE CONHECIMENTO</p>	<p>aí você como professor, passa o máximo de conteúdo possível, da muita informação pro seu aluno, pra que ele, daí uma hora você começa analisar, espera ai ne, acho que eu to errando, ninguém ta aguentando tanta, tanto conteúdo assim, né (ENTREVISTA 6).</p> <p>Você tem que seguir a ementa, mas também né pode ser um</p>

	<p>pouco flexível, pode trabalhar de outras maneiras, daí você começa a aprender como trabalhar com cada turma e o que realmente é essencial, né (ENTREVISTA 6).</p> <p>Eu acho que o que é mais essencial é que o aluno consiga pensar, porque não importa qual a disciplina, se ele conseguir pensar, se ele conseguir associar o conhecimento ele vai conseguir ter alguns resultados (ENTREVISTA 6).</p> <p>Agora se ele ficar só ali, ouvindo, ouvindo, ouvindo, decorando, decorando, que muitos ainda querem decorar, eles não querem entender, é acredito ser assim um ponto muito, é, muito grande a ser trabalhado pra que o aluno tenha progresso (ENTREVISTA 6).</p>
HUMOR DO ALUNO	<p>Tem uns que você não consegue mesmo [comunicar-se com o aluno], que ele tá bravo, que ele vai ficar bravo, ele não quer saber porque você deu nota baixa pra ele, ele quer a nota maior, ele não quer saber o porque, né (ENTREVISTA 3).</p>
AUTONOMIA QUE É REQUERIDA DO ALUNO POR PARTE DA IES, PARA QUE O ALUNO BUSQUE A RESOLUÇÃO DOS SEUS PROBLEMAS NOS DEVIDOS DEPARTAMENTOS	<p>Mas quando eu vejo que o aluno não tá conseguindo resolver, aí eu interfiro. Não é certo, mas o que que eu vou fazer? O aluno tá ali bravo, chateado, vai desistir. Então isso é muito bem visto pelos alunos, mas aqui dentro a intenção é sempre diminuir isso, e que o aluno procure os canais corretos pra resolver (ENTREVISTA 3).</p>
ASSISTÊNCIA AO ALUNO, POR PARTE DE OUTROS DEPARTAMENTOS NA IES	<p>Mas eu [tutor <i>online</i>] ainda, em algumas coisas, vou lá falo com alguém da secretaria e tento resolver. Coisas que eu faço em 2 minutos, o aluno tá há 15 dias e não consegue resolver, entendeu? [...] Ah, mas muitas pessoas não fazem, “ah, não é minha função, não vou fazer [...]” porque assim, é muito difícil o aluno resolver as coisas dele aqui dentro (ENTREVISTA 3).</p>
INTERDISCIPLINARIDADE DO CURSO	<p>a professora que está terminando o primeiro módulo e a [professora] que vai iniciar a segunda, ela coloca um assunto em comum com a disciplina, aí ele já fala: “professora vou ser prejudicado, não tive nenhuma aula da segunda disciplina e já vai ter uma atividade da segunda disciplina?” né. Falo: não, você não será prejudicado, funciona da seguinte maneira, as professoras conversam entre si, todas as disciplinas se você for analisar em administração, e eu acredito que em outros cursos, tem uma ligação, né, e jamais vou colocar um tema que você não tenha conhecido, por isso vai ter uma aula também antes, para que você consiga acompanhar. Ah, então tá professora porque não acho justo, eu nem tive aula e você já quer que eu faça atividade de outra disciplina, né? Então a gente vê assim a preocupação dele como o que vem pela frente, né (ENTREVISTA 6).</p>
EXIGÊNCIA DE QUE O ALUNO PROCURE UMA EMPRESA PARA	<p>Mas o que mais, a principal causa mesmo de desistência é em relação às empresas. Tem aluno que não consegue empresa pra realizar esse estágio. Porque hoje, esse convênio depende</p>

<p>FAZER SEU ESTÁGIO, QUE É EXIGIDO PELO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA IES PESQUISADA</p>	<p>do aluno, né, então não é a Unicesumar que oferece: “ó, você pode ir em tal empresa”. O aluno tem que ir lá na empresa, explicar o que ele precisa fazer e a empresa não aceita, né, a empresa não tem obrigação de aceitar, porque, como nós temos alguns documentos, que é o termo de compromisso de convênio, é, possui algumas cláusulas lá muito específicas, que não se aplicam, que, que não se aplicam não, que não dão muito certo, vamos dizer assim, pro cursos de administração. Então muita empresa não aceita, né, Outro problema também, tem aluno que não tem tempo pra ir na empre, pra ir em outra empresa, porque a empresa que ele trabalha não aceita que ele realize o Estágio lá, mesmo que nós damos essa opção, né, o aluno pode fazer o Estágio na empresa que ele trabalha, mas tem empresa que não aceita, isso pode interferir lá no dia-a-dia da pessoa, porque tem gente que não consegue dividir né, a pessoa acaba fazendo o Estágio na hora do trabalho. Então essas são as principais causas, né (ENTREVISTA 4).</p> <p>Então a primeira causa que eu encontro de desistência no Estágio, a primeira coisa que acontece, então assim, é essa barreira do aluno, porque ele tem que buscar sozinho isso né. Então o ideal seria que a Instituição tivesse, isso eu já passei pra coordenação, que a empresa, que a Instituição tivesse convenio já com diversas empresas, né. Já que ela atende o Brasil todo, em várias partes do país, ou pelo menos nas cidades onde tem polo, pra que o, tipo assim, que o aluno não tivesse tanto essa dificuldade. Porque nós temos alunos, igual eu falei pra você de uma diversidade muito grande, as vezes tem aquelas pessoas de idade, tem aquelas pessoas que são donas de casa, né, aí ela tem que sair, ir lá no comercio, na indústria da cidade, pessoas que ela não conhece, que ela nunca viu, aí ela: “me aceita na sua empresa, pra eu fazer o Estágio”. E daí as vezes também nós temos a contrapartida, né, o dono da empresa ou o responsável, que não entende o que é o estágio obrigatório não remunerado ou as vezes o aluno por falta de conhecimento prévio não se faz entender, então quantas barreiras existem até conseguir esse convênio pra que o aluno, e o prazo da disciplina tá correndo, né porque eles tem prazo de documentação, né, nós temos um sistema burocrático aqui que nós precisamos atender também, né (ENTREVISTA 5).</p>
<p>METODOLOGIA REQUERIDA NO ESTÁGIO EXIGIDO PARA O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA IES PESQUISADA</p>	<p>O estágio ele é muito, é bem complicado, né? Primeiro porque a disciplina de estágio ela é totalmente diferente das ou, das demais, a dinâmica dela acontece de uma forma muito diferente, né. E, bom, primeiro os alu, partindo da parte teórica, né, que o aluno precisa apresentar, os alunos tem muita dificuldade, né, em, de usar a metodologia, a METEP, né? As normas ABNT, eles tem muita dificuldade, então como a gente começa com a parte teórica, lá nos elementos pré-textuais, ainda, que é a primeira atividade, começou lá, o aluno já encontra dificuldade, alguns desistem, porque eles acreditam assim que não vão conseguir fazer o restante, mesmo que a gente incentive, oriente, tudo mais (ENTREVISTA 4)</p>

	<p>a outra dificuldade, é o seguinte, nós partimos pra eles desenvolverem um trabalho científico, um trabalho acadêmico de uma linguagem nova, embora eles tenham metodologia que é o Estágio 1, assim, a impressão que dá é assim, que não retém, que não se lembra, e a gente sabe a nossa realidade, nós sabemos disso, que a linguagem acadêmica, o desenvolvimento do trabalho acadêmico não é comum, né, é uma coisa assim, dá a impressão que é uma outra realidade, né, então eles, nesse momento, embora eles tenham antes uma disciplina a respeito de metodologia, a impressão que dá é a seguinte, que a, é, a prática é agora então, a impressão que dá é assim: “só vou aprender agora”. Então é um processo de muito aprendizado, com prazos pra se cumprir e que isso as vezes causa uma certa aflição, em alguns casos até eles acham assim, que é muito difícil, que não vai conseguir, mesmo a gente as vezes dando o respaldo, mesmo a gente ajudando, e por esse e por outros motivos acaba desistindo, e é também as questões pessoais (ENTREVISTA 5).</p>
<p>NECESSIDADE DE AUTONOMIA POR PARTE DO TUTOR ONLINE</p>	<p>Tem aquela pessoa que fica com medo, e fala que eu vou, né, me informar demais e de repente. Nós temos bastante liberdade. Mas de repente minha coordenadora ou minha gestora vai achar que eu estou ultrapassando, tem pessoas que ainda ficam muito na dependência, quer aprovação, ó eu vou fazer tal ação, posso? (ENTREVISTA 6).</p>
<p>UTILIZAÇÃO O PORTAL: A TOMADA DE DECISÃO NEM SEMPRE É DA ALÇADA DO TUTOR ONLINE E UTILIZAR O PORTAL NÃO IMPLICA QUE SERÁ POSSÍVEL TOMAR DECISÕES</p>	<p>[O portal] ela é uma ferramenta bem completa, né, no caso, as informações que nós precisamos saber do aluno, está ali [no portal]. O que muitas vezes acontece, é que o mediador ele não tem autonomia para tomar decisões, diante da situação que o aluno está levando e do que o mediador já identificou onde é o problema dele. As vezes você depende de decisão a nível de diretoria, nível de pró-reitoria, ou depende de um acordo junto ao financeiro, ou existe lá uma situação com a secretaria, que a secretaria, houve casos assim de erro de secretaria e a secretaria precisa fazer o ajuste do aluno, então assim é a informação que nós precisamos saber do aluno, que a equipe precisa saber, pedagogicamente, nós temos acesso. Agora assim, muitas vezes depois o contratar e depois o desdobramento que vai ter, aí isso é muito variado, porque muitas vezes isso não depende só de nós, né. Não depende só da equipe ali que trabalha no curso mas depende de TI, de Financeiro, Secretaria, de como eu falei de, ou de outras instancias envolvendo diretoria pra tomar uma decisão. Mas a ferramenta ela é bem completa (ENTREVISTA 12)</p>
<p>DISPOSIÇÃO E CONDIÇÕES DO TUTOR PARA CONTINUAR SE ATUALIZANDO E SE DESENVOLVENDO NOS SEUS ESTUDOS</p>	<p>Por essa forma de você trabalhar, não fixar em apenas um conteúdo mas você ter que aprender todos os conteúdos, né, isso te obriga, te exige mais e você tem que aprender, senão você também não consegue se manter, então você tem que ter essa flexibilidade também e tem que estudar, você sai da zona de conforto, né. Então, até por isso que as vezes eu acredito que algumas pessoas também não se adaptam, que elas tem</p>

	<p>mais a dinâmica, são mais acomodadas com relação à estudar, tá se atualizando e tudo mais e tem uma visão, né, mais dinâmica, mais prática e tudo mais, então tem que ter esse enfoque também (ENTREVISTA 12).</p> <p>Porque o que eu vejo ali também, é uma função que as pessoas se acomodam muito. Entrou ali, virou mediador, como eles dizem, as pessoas param naquilo ali, então assim, dentro do curso são poucas pessoas que tem, que querem ir além daquilo ali. Aí se acomodam (ENTREVISTA 3).</p> <p>Muitos acham assim, que muitos ali veio de funções um tanto com salários muito baixos, quando chega ali, um exemplo, uma pessoa ganha aí fora R\$ 1.200,00, não passa disso, chega aqui ganha R\$ 2.600,00, R\$ 2.800,00, a pessoa já acha que aquilo ali é muito e para, né, naquilo ali. Então pra ela tá muito bom aquilo ali, aí não vai atrás de nada melhor (ENTREVISTA 3).</p> <p>[Que tipo de desenvolvimento seria ideal?] Assim, nesse grau de graduação, é o mestrado que eu acho que seria ideal pra todo mundo. Mas ele é muito além ali do que as pessoas consigam as vezes ir atrás e realizar [...](ENTREVISTA 3).</p> <p>Também um pouco assim, é conseguir manter um mestrado. Em termos de UEM, você ter tempo pra estar lá ou aqui, dos dois lados, o tempo e o custo. É bem. Eu vejo as meninas que estão fazendo, elas tão assim, no último limite (ENTREVISTA 3).</p> <p>Eu vejo assim, muitas meninas casadas, elas tem filhos, elas não tem esse tempo e não conseguem, aí tem que deixar o trabalho, aí não conseguem (ENTREVISTA 3).</p> <p>Bolsas, não é tão simples assim pra conseguir né? Um exemplo, o pessoal aqui conseguiram bolsa, mas não sabe nem quando vai ser liberado, vai ser liberado no final do ano. Daí já passou o curso inteiro (ENTREVISTA 3).</p> <p>Eu acho assim, eu posso fazer um mestrado, se eu continuar ali, pra mim vai ser indiferente. O que eu vou passar pro aluno vai ser a mesma coisa, entendeu? Não vai, acho que não muda assim, a não ser que você exerça outras funções que precisem daquilo, mas [não] pra função hoje que nós fazemos (ENTREVISTA 3).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Na bibliografia são identificadas algumas barreiras pessoais aos alunos que os impedem de permanecer no curso (BRAUER; et al., 2009). Mas nas entrevistas que foram apresentadas no quadro anterior, puderam ser identificadas Barreiras à Retenção de Alunos, que vão se apresentando durante todo o processo de retenção. Essas barreiras impedem os sujeitos de obter sucesso nas ações voltadas à

retenção. Ressalta-se que o sujeito neste trabalho diz respeito à figura do Tutor *online*.

No entanto, de acordo com Simpson (2013), talvez as principais barreiras para melhorar a retenção na EAD são, as atitudes em relação à retenção de alunos advindas de dentro da própria IES, sob a modalidade de EAD que deveriam priorizar motivar o aluno ao aprendizado. Essas atitudes também puderam ser identificadas por meio das entrevistas e podem ser observadas na próxima seção deste trabalho.

4.6 AS ATITUDES DO TUTOR *ONLINE* DE ACORDO COM SIMPSON (2013)

Por meio das entrevistas, este trabalho também identificou as atitudes apresentadas por Simpson (2013), que podem interferir para motivar o aluno ao aprendizado. Essa identificação é importante, pois segundo descreve o autor, uma das maneiras mais eficientes de reter o aluno é motivá-lo a aprender, e isso significa não centrar-se apenas no conteúdo de informação, mas motivar o aluno para a construção do conhecimento.

Nesse sentido o autor descreve três atitudes que as pessoas nas instituições a distância têm demonstrado em relação à evasão: Darwinista, Fatalista e Retentores, conforme constam na seção 2.7.3 deste trabalho, e afirma que motivar o aluno talvez requeira uma mudança de atitude por parte das pessoas que compõem a EAD.

Apresentar essas atitudes justifica-se pois o conceito de competências adotado por este trabalho abrange as atitudes do sujeito. Dessa maneira, espera-se identificar atitudes que possibilitem motivar os alunos ao aprendizado e também espera-se contribuir para que os envolvidos com a retenção de alunos possam refletir sobre atitudes que podem ou não contribuir para o alcance desse objetivo. As atitudes identificadas podem ser observadas no Quadro 31 - Atitudes do Tutor *online* de acordo com Simpson (2013).

Quadro 31 – Atitudes do Tutor *online* de acordo com Simpson (2013)

ATITUDES	DESCRIÇÃO
DARWINISTA	Existe sim aqueles alunos que também não estão dispostos, né, nós não podemos ignorar essa realidade, né. Eu tenho muita liberdade pra falar, porque eu penso assim e as vezes nós participamos de reuniões

	<p>ou participamos de palestras e parece que essa parte ela é ignorada: “todos os alunos são maravilhosos, todos são dedicados, todos querem aprender, to”, e não é essa nossa realidade, né, nós temos alunos que eles estão ali, e só quer o diploma, ele tá ali porque ele acha que é fácil, e ele não tá nem aí, você indica onde ler, você indica onde tem a informação, mas ele quer a resposta pronta, então é esse aluno que você também precisa lidar. Então tem aquele que você vai ter né, que se dedicar, e ter cuidado, e incentivar, e entender, tentar entender a realidade dele, aonde ele está, o que ele está buscando, né, qual o meio dele, e também tem aquele aluno que vai ter as facilidades, e que na minha opinião eu falo que EAD não é pra todo mundo, as vezes tem aluno de 17 anos, mora aqui em Maringá, tá em EAD, eu falo assim: “ma tá fazendo EAD por que?”, né, por que é que tá fazendo EAD, né. Então eu penso, eu tenho pra mim, a EAD não é pra todos, o EAD ele veio pra tornar possível a educação para quem não tinha acesso, ele não veio pra facilitar a vida de ninguém, entendeu? No sentido que eu digo, tipo assim: “ah, eu posso ir todo dia, mas eu tenho preguiça, então eu vou fazer pelo computador”. Não é pra este aluno, não é pra este público. Só que hoje, até porque se tornou um negócio, não há essa preocupação, e que daí nós vamos cair numa questão ética, na minha opinião, né: “eu estou preocupado realmente, com a construção e o conhecimento, com a qualidade desse conhecimento?”, se é que está sendo construído um conhecimento, porque vão sair profissionais [...] Assim, as ferramentas que tem para a construção do conhecimento, por isso que eu falei pra você que nós precisamos de alunos autônomos, porque as ferramentas são assíncronas. Então essa discussão que nós temos aqui, né, nós não temos com o aluno. Nós temos até um fórum de discussão, só que também é assíncrona, então o aluno vai postar hoje ou amanhã ou depois, eu entro lá pra olhar as postagens dele, todos os dias, você faz um comentário, mas essa discussão dinâmica, síncrona, não tem. Então ele tem que, eu posso dar as ferramentas e incentivar, mas quando nós falamos de construção do conhecimento, vai depender do tipo de compartilhamento, é obvio, né, e de que forma que vai ser construído por esse indivíduo, e se esse indivíduo quer fazer essa construção do conhecimento. (ENTREVISTA 5).</p>
FATALISTA	<p>Éh, os alunos tem a dificuldade na modalidade a distância por não ser um aspecto físico, o aluno não tá junto ao professor pra interagir. Então nesse tipo de dificuldade a gente procura trazer o aluno mais próximo da IES, fazer com ele sinta abraçado ali por nós tutores, pra que ele possa se sentir assim bem próximo da IES, nesse sentido. E uma outra dificuldade que de repente a gente pode pontuar também, é com relação à utilização dos recursos, né, alguns alunos tem dificuldade de abrir página, internet, acessar aula, abrir um livro <i>online</i>, fazer pesquisa na biblioteca <i>online</i>, tal. Então nesse sentido a gente acaba apoiando o aluno também [...] Na minha opinião assim o que faz o aluno evadir do ensino numa educação a distância é de repente a falta de proximidade, falta de identificação dele com a IES, se ele não se sentir abraçado, se ele não se sentir apoiado, se ele não tiver todas as suas dúvidas sanadas ali no ato que aconteceu alguma dúvida ali pra resolver alguma atividade, aí ele se sente desmotivado porque ele não tem a figura do professor presencial ali pra conversar e interagir. Se não houver o apoio a distância também, o aluno ele acaba se</p>

	<p>desestimulando e fala ah, não vou conseguir, isso aqui não, isso aqui não é pra mim, ele vai procurar outros formatos, outras modalidades de ensino [...] isso ocorre de um modo geral e não só em um curso [...] Então é o aluno s sentir abraçado, se sentir ambientado com as ferramentas, que é a modalidade a distancia, apesar de a modalidade EAD ser a distância, exige uma disciplina do aluno, preciso acessar o AVA todos os dias pra poder estudar, resolver as atividade, assistir as aulas, se o aluno não tiver essa disciplina, é o comportamento que parte dele também, e não tiver um Tutor ali motivando: “ó assista as aulas, faça as atividades, eu tô aqui ó, se precisar de ajuda, tirar uma dúvida, eu estou a sua disposição”, então isso é um fator determinante, pra você segurar um aluno ou não (ENTREVISTA 7).</p>
RETENTORES	<p>Então assim, a preocupação não está ali no, ainda pra muitos [alunos], não está em centrar no aprendizado, né. Eu tenho que fazer, tenho que fazer, agora como, daí já. E isso a gente procura orientar bastante o aluno, viu, através dos canais, através das mensagens, ligando pra ele, dando feedback da nota, né, cada professor, assim, nós temos um padrão, mas cada um tem um, uma maneira, né peculiar de trabalhar, então eu sempre falo ó: o aluno zerou no fórum, eu vou ligar ou enviar mensagem, ele tem que saber o porquê, porque amanhã ou depois ele vai brigar</p> <p>[...] se você quer que seu aluno comece a se despertar, que estudo é coisa séria, que estudo é pro resto da vida, né, que ele vai ter que estudar, que ele tem que saber estudar o resto da vida, da trabalho, né [...]</p> <p>Se você não gosta de ser professor, não gosta de interagir com o aluno, deixe a docência. Eu sempre brinco, deixe a docência. Acho que tudo, qualquer atividade você vai ter relacionamento, né, seja na venda, seja na área acadêmica, e voc, éh, e o aluno ele precisa desse apoio. Então as vezes algumas pessoas falam assim, você é muito mãezona, [...] ela é muito mãezona, falo: gente, eu só quero que eles melhorem, só isso, eu não sei se eu vou conseguir, né, mas é aqui, as vezes o aluno te da um retorno ou quando ta acabando o curso ou a disciplina, dizendo: ó, uma coisa muito importante seu apoio, né, [...], eu vejo né, respostas do aluno, eu vejo os alunos trabalhando, né, elas crescendo, né, dentro da atividade delas, então isso é legal, você ver que a pessoa cresceu, duma forma você contribuiu, né, pequena ou em maior parcela, houve ali uma contribuição sua além do conteúdo que você ministra (ENTREVISTA 6).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à atitude darwinista, o discurso enfatiza que a modalidade EAD tem que lidar com alunos que só querem o diploma, que não estão buscando o aprendizado, mas que querem a facilidade. Além disso, o discurso observa que as ferramentas que buscam o compartilhamento do conhecimento são assíncronas. Nessa atitude, é possível observar que busca-se priorizar alunos autônomos, pois o papel do Tutor *online* limita-se a dar as ferramentas e incentivar o aluno, mas

ênfatiza-se que a construção para o conhecimento vai depender da forma que o conhecimento vai ser construído pelo sujeito e a motivação para o conhecimento depende do sujeito querer essa construção do conhecimento. Cabe destacar que essa entrevista relata uma barreira à retenção de alunos, relacionada à qualidade operacional, que pode estar influenciando sua atitude em relação à retenção de alunos, conforme trecho da entrevista a seguir:

Então às vezes eu quero reter, pra eu ter qualidade, mas aí eu coloco lá, por exemplo, ingressante, ingressantes, quer dizer o seguinte, é o primeiro contato do aluno com a instituição e a modalidade, aí módulo passado, [número expressivo] alunos pra 2 mediadores. E é o trabalho mais focado porque é o primeiro contato, e ele precisa gostar, e ele precisa conhecer e ele precisa ficar. E não existe uma dinâmica diferente, será que no ingressante ou no estágio, que são assim momentos especiais, será que eu não precisaria ter assim uma equipe maior pra atender? Quer dizer, em todos os momentos eu precisaria repensar esse atendimento em termos de quantidade, mas se eu tenho um gargalo, aparecendo aqui e ali, será que eu não preciso, já que eu não consigo reestruturar tudo, nesses dois momentos que são meus gargalos, que tá me dando a evasão, né, pensando enquanto administrador, que é meu curso, será que eu não preciso então fazer uma estratégia de atendimento ali, pelo menos nesse momento enquanto eu não consigo estruturar de outra forma? Primeiro contato do aluno com a instituição, ele necessita disso, de entender que é a distância, mas não é tão frio. Só que 1 mediador, ele atendendo [número expressivo] alunos, ele não vai desenvolver nenhum tipo de afinidade, nunca, com esse aluno, então se depender disso, se for perfil de um aluno que depende disso pra ficar, ele vai desistir. Não tenha dúvida. (ENTREVISTA 5).

Pela análise do modelo pedagógico adotado pela IES, pode-se observar que este é direcionado para o aluno autônomo:

A proposta de autoestudo vem ao encontro de um dos papéis da Universidade na nossa sociedade contemporânea, que é formar cidadãos críticos, competentes e com autonomia. O professor, nesta perspectiva, deve ser um orientador e incentivador da busca permanente pelo conhecimento. Esta ferramenta objetiva motivar o aluno a aprender a planejar, organizar, selecionar, sistematizar, sintetizar, generalizar, transferir e associar os conhecimentos a outros campos do saber. A formatação dos momentos de autoestudo leva em consideração que a educação a distância tem no aluno o mais importante agente do processo educativo, enquanto os professores formadores (docentes) são organizadores dos objetos de estudo em sua complexidade, dos instrumentos conceituais e metodológicos que podem ajudar o aluno a encontrar respostas aos

problemas colocados, inerentes à sua formação (UNICESUMAR, 2014, p.96-97).

Mas observa-se que a IES enfatiza, no processo educativo, a necessidade de “um alto grau de interação entre o aluno, seus professores e seus colegas, que deve ser mediada tanto por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, como em interatividades pedagógicas” (UNICESUMAR, 2014, p. 15).

Dessa maneira, é possível verificar que há um distanciamento entre a percepção que o Entrevistado faz em relação ao seu trabalho e a percepção que se têm em relação à pesquisa documental, identificado nos materiais institucionais analisados.

Quanto à atitude fatalista, o discurso enfatiza apenas os aspectos de percepção que o aluno tem quanto às dificuldades relacionadas ao aspecto de distanciamento dele em relação à IES, dificuldades que são ocasionadas pela distância inerente à modalidade EAD. Embora o discurso afirme que os Tutores *online* procuram trazer o aluno mais próximo da IES, a ênfase continua sendo sobre o sentimento do aluno que se desmotiva quando não tem sua dúvida sanada ali no ato. Nesse sentido, o papel do Tutor se limita a apresentar-se ao aluno e a colocar-se a disposição dele para sanar suas dúvidas.

Na atitude relacionada a retentores, o discurso enfatiza a contribuição do Tutor *online* para fazer o aluno mudar seu comportamento em relação aos estudos. Nesse sentido, o Tutor *online* demonstra interesse em ligar para o aluno, em dar *feedback*, em fazer o aluno se despertar para o aprendizado, nem que para isso seja necessário que o Tutor *online* busque conscientizar o aluno a estudar e demonstre onde está a falha pelas notas baixas do aluno.

Observa-se que a gestão compreende que é importante para o bom andamento do curso que se tenha uma diversidade de perfis de Tutores *online*, e não recomenda que se estabeleça um critério único que possa eliminar tal diversidade, conforme trecho da entrevista a seguir.

[...] porque foi uma equipe que trabalha, sabe, redondinha ali, um complementando o outro, né, mas pessoas bem diferentes até uma

da outra mas que se completam. Então por isso que eu volto a falar, que é difícil a gente estabelecer algo, né, muito, afunilar muito o processo, porque são disciplinas bem variadas, disciplinas que as vezes você precisa de visões diferentes de pessoas diferentes ajudando a pensar, né? Porque em outros modelos, como por exemplo a [outra IES], eles trabalham muito por disciplina, então quer dizer, essa seleção que eu estou fazendo acontece lá no primeiro momento, “você vai trabalhar com a disciplina X e se você não conhece a disciplina X, você vai se dedicar, você vai estudar, você vai correr atrás, pra você ser bom naquela disciplina X”, mas vai ser aquela disciplina, no nosso curso não, ele pode trabalhar em toda e qualquer disciplina do curso de Administração e Processos Gerenciais. Então ele tem que ser polivalente, ele tem que saber ser flexível, saber se adaptar, saber, e a gente sabe que ninguém é bom em tudo ao mesmo tempo, né, administração é uma área muito ampla, muito grande, e que você vai ser bom em duas, em três grandes áreas, nas outras você vai, né, então por isso que eu falo essa variedade que existe na equipe, traz o equilíbrio hoje pro nosso curso (ENTREVISTA 12).

Levando em consideração esses discursos, observa-se que as três atitudes relacionadas por Simpson (2013) podem contribuir para a retenção de alunos e que também as três atitudes deparam-se com barreiras à retenção de alunos, que foram descritas na seção anterior. No entanto, a atitude “retentores” pode contribuir proporcionalmente mais do que as outras duas atitudes, no que se refere a motivar o aluno para o aprendizado. Cabe ressaltar que a motivação ao aprendizado é relacionada por Simpson (2013) como uma das maneiras mais efetivas de alcançar a retenção de alunos.

Além disso, conforme destaca Le Boterf (2003), as atitudes dos profissionais podem ser reflexo das competências coletivas, e isso inclui a linguagem comum que é compartilhada pela empresa, pela gestão e pela equipe.

Também observa-se que os tutores precisam ter as ferramentas necessárias para conseguirem atuar, no caso específico deste trabalho, para atuarem em busca da retenção.

Os profissionais também precisam se sentir estimulados a entregar suas competências para a IES (ZARIFIAN, 2001; DUTRA, 2001). Isso depende da percepção que o profissional faz em relação ao seu trabalho (SANDBERG, 2005), mas também depende da abordagem da gestão.

Ressalta-se que nesse trabalho adota-se a abordagem da Gestão do Conhecimento (GC), visando o alcance dos objetivos da organização por meio do conhecimento que a permeia. A GC busca promover a inter-relação entre três pilares principais, que são as Pessoas, Processos e Tecnologia (SERVIN, 2005) e a esses pilares aplica-se as Práticas de Gestão do Conhecimento – PGCs (BATISTA, 2012), dentre as quais destaca-se a abordagem da Gestão por Competências.

A Gestão por Competências se fundamenta na abordagem das competências essenciais, proposta por Prahalad e Hamel (1990), que, segundo essa perspectiva, a análise da competência visa gerar vantagem competitiva às organizações. Porém argumenta-se que o conhecimento é a chave para promover a sustentabilidade da vantagem competitiva e por isso a análise das competências deve estar centrada no nível individual, pois são os atores que estão envolvidos com o processo de aprendizado (VON KROGH; ROOS, 1995).

Dessa maneira, se faz necessário que as competências dos Tutores *online* voltadas à retenção de alunos sejam mapeadas, a fim de que a gestão possa promover uma variedade de situações de aprendizagem, de treinamento e possa refletir sobre as práticas profissionais e os modelos adotados pela organização como um todo.

A partir do mapeamento de competências individuais, espera-se que a gestão possa adotar práticas de recrutamento não somente pela “busca de competências similares, mas também pela capacidade de criar novas competências, e possa adotar meios de avaliação que sejam tratados não como uma operação de controle, mas como uma oportunidade de criar ciclos de aprendizagem” (LE BOTERF, 2003, p.35).

Considerando o que foi exposto ao longo deste capítulo, destaca-se que foi possível alcançar o terceiro objetivo específico deste trabalho, que diz respeito a: **3) Analisar as atividades e os papéis dos Tutores online, previstos no modelo pedagógico do curso de Administração da EAD de uma IES, bem como as ações que podem, ou não, ser realizadas por esses profissionais no tocante a retenção de alunos.** Visando alcançar o quarto e último objetivo específico deste

trabalho, na próxima seção busca-se apresentar as competências dos Tutores *online* voltadas à retenção de alunos, que foram identificadas por meio das entrevistas.

4.7 AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES *ONLINE* VOLTADAS À RETENÇÃO DE ALUNOS

A identificação das competências se deu com base nos trabalhos de Le Boterf (2003), que aborda o conceito de competência individual no contexto estratégico da gestão. Também embasa-se nos trabalhos de Sandberg (2000; 2005), que fundamentam a abordagem metodológica adotada por este trabalho.

Assim como Sandberg (2000) toma como ponto de partida a entrevista, este trabalho percorre o mesmo caminho. O objetivo inicial é compreender a experiência vivida pelo Tutor *online*, para então conseguir estabelecer as competências que possam contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada.

Com relação a validade do conhecimento produzido, este trabalho também concorda com o entendimento de Sandberg (2000), que diz respeito à pressupor um entendimento entre pesquisador e participantes. Dessa maneira após o estabelecimento das competências, este trabalho realizou apresentações dos achados de sua pesquisa à Pró-reitoria e posteriormente à quatro diretores de diferentes áreas da IES, abrangendo as áreas Pedagógica e de Relacionamento como o Aluno. O objetivo de ter apresentado os achados da pesquisa à esses atores, foi o de verificar se havia um entendimento entre os conceitos e achados que foram levantados neste trabalho e o entendimento que esses atores fazem sobre as atividades cotidianas relacionada à retenção de alunos. As apresentações demonstraram que o entendimento deste trabalho se mostra coerente com o entendimento que esses atores fazem sobre a prática das atividades relacionadas com a retenção de alunos. No entanto, observa-se que dado a escassez de tempo com que este trabalho se deparou, não foi possível realizar apresentações deste trabalho aos Tutores *online*.

Também inspirando-se nos trabalhos de Sandberg (2000), foram tomados os devidos cuidados metodológicos durante toda a pesquisa e análise dos dados, no qual buscou-se o significado de determinadas declarações do sujeito em relação ao contexto. Nesse sentido, a filtragem das informações permitiu selecionar elementos que foram apresentados nos conceitos de competência e de retenção de alunos adotados por este trabalho. É evidente que a experiência, a formação educacional e o posicionamento do pesquisador também orientaram a seleção de elementos e análises. Para compreender as competências buscou-se a pertinência dos signos em relação à retenção de alunos e à ação.

A representação operatória das competências foi efetuada em quadros que apresentam a nomenclatura da competência e para que servem, bem como a descrição ou a justificativa e os recursos utilizados como conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros, que foram citados pelos entrevistados. Os verbos utilizados nas competências estão de acordo com o instrumento Taxonomia de Bloom, revisada por Krathwohl (2002), que também foi utilizada para mapeamento de competências nos trabalhos de Gramigna (2007). No entanto as competências estão descritas em forma de frases que indicam a ação competente, conforme sugere Le Boterf (2003).

Buscou-se acentuar os dados que pareceram importantes para o sujeito nas situações que ele precisou agir na retenção de alunos, considerada um processo. No entanto, também buscou-se transcender de um relato observado pelo sujeito para um esquema categorizado que possibilitasse ao sujeito localizar a competência e os recursos que foram mobilizados em ações voltadas à retenção de alunos.

As competências dos Tutores *online* voltadas à retenção de alunos oriundas desta pesquisa podem ser observados nos Quadros 32 à 50.

Quadro 32 – Competência: CONDUZIR TODAS AS ATIVIDADES REALIZADAS JUNTO AO ALUNO, VISANDO A RETENÇÃO DE ALUNOS

COMPETÊNCIA 1	CONDUZIR TODAS AS ATIVIDADES REALIZADAS JUNTO AO ALUNO, VISANDO A RETENÇÃO DE ALUNOS
FINALIDADE	Em todas as atividades realizados junto ao aluno, ter como um dos objetivos principais a busca pela retenção.

<p>DESCRIÇÃO: Orientação para resultados</p>	<p>O atendimento deles [Tutores <i>online</i>]. O trabalho do dia-a-dia, se você for pensar é um trabalho de retenção. Que a partir do momento que o mediador, eu estou dizendo que ele é a ponte, ele faz a mediação, ele aproxima o aluno da instituição, o trabalho dele é fundamental. Mas não é algo em especial que ele vai fazer, é todo o trabalho dele é um processo especial na retenção do aluno, sim. Essa proximidade (ENTREVISTA 12)</p> <p>Mas toda ação, eu diria que toda ação, o trabalho do mediador em si, né, é uma forma de aproximar o aluno, e se o aluno sente próximo da instituição e tudo mais, isso facilita sim ele continuar na instituição, então o trabalho do mediador é fundamental no processo de retenção? Com certeza. Todo o trabalho dele, não uma parte do trabalho dele (ENTREVISTA 12)</p>
<p>CONHECIMENTO:</p>	<p>Atendimento total à atividade, e resposta, aos alunos. Então você chega, o teu instrumento de trabalho é o computador e telefone (ENTREVISTA 5)</p>
<p>HABILIDADE:</p>	<p>[Disponibilizar] desde a informações no mural de avisos, desde informações extras lá na sala do café, direcionar todo material pro aluno, de tirar as dúvidas do aluno, direcionar as questões lá no estúdio pro professor, de mandar mensagem individual, mala direta (ENTREVISTA 12)</p>
<p>ATITUDE</p>	<p>Claro que ele tem que tá disposto, tem que ter boa vontade em fazer, né, porque o fato dele saber tudo isso e não fazer também, né, [...] já houve casos? Já houve casos, já não faz mais parte da equipe, né, da pessoa, não porque ela não tinha conhecimento, não porque ela não sabia fazer, mas porque sei lá, não tava interessada, e tudo mais (ENTREVISTA 12)</p> <p>A gente sempre tem que colocar como, assim, no lugar do aluno e sempre não culpando ele, sempre partindo assim: “eu tô aqui pra te ajudar, então o que você tá precisando?”. Sempre parti desse princípio que eu estou ali pra ajudá-lo (ENTREVISTA 3)</p>
<p>SUPORTE TECNOLÓGICO</p>	<p>SMS, também a gente faz em situações mais pontuais, e aí, particularmente eu tenho uma visão de que se o, você começa mandar SMS todo dia, toda hora, por qualquer motivo, daqui a pouco aquilo perde o efeito [...] Então assim, eu acho que a gente tem que, SMS a gente trabalha em situações pontuais, né, porque chegou ali ele não viu, ele passou, depois dificilmente ele vai lembrar de voltar ali, né, então pra lembrar ele que tem prova, pra lembrar que é o início do módulo é primeira aula naquele módulo, depois de uma semana de intervalo, então em situações mais pontuais a gente trabalha como o SMS (ENTREVISTA 12)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 33 – Competência: APROXIMAR OS ALUNOS DA IES, IMBUINDO-OS DE UM SENTIMENTO DE VÍNCULO COM O TUTOR ONLINE

<p>COMPETÊNCIA 2</p>	<p>APROXIMAR OS ALUNOS DA IES, IMBUINDO-OS DE UM</p>
----------------------	--

	SENTIMENTO DE VÍNCULO COM O TUTOR <i>ONLINE</i>
FINALIDADE	Levar o aluno a perceber que tem alguém que o acompanha, que vê seu desenvolvimento e que o aluno poderá, junto à IES, receber o apoio e suporte do Tutor <i>Online</i>, caso necessário.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>O mediador ele tem, pra mim, o grande papel do mediador é vínculo. É criação de vínculo [...] Porque a gente vai pra formatura, é muito comum a gente ouvir os alunos dizerem: “Ah! Eu tava quase desistindo mas o meu mediador fulano me apoiou”. Eles recebem presentes aqui de formatura, por que? Porque as vezes naquele momento que o aluno ia desistir, não é? O mediador foi lá e teve uma intervenção de vínculo, não foi uma intervenção de conteúdo, mas é de vínculo (ENTREVISTA 1).</p> <p>O segredo do sucesso tá [...] tá na mediação. Porque assim, todo sucesso tá muito voltado para uma relação afetiva (ENTREVISTA 2).</p> <p>Porque o quê que eu sinto assim, o aluno ele tem necessidade de atenção, né, talvez pelo fato dele não ta todo dia com o professor, ou não sei, não tem aquela interação direta com os colegas, o aluno a distancia é carente, ele precisa de atenção (ENTREVISTA 9).</p> <p>Se ele [o aluno] passou por esse processo, onde não houve uma dificuldade financeira e ele não saiu da instituição, se ele se identificou com o modelo e ele está estudando, mas ele também precisa de um apoio. Então é aí sim, eu acho que a figura do mediador ela é importantíssima nesse aluno, porque ele precisa de um direcionamento, ele tá longe da instituição, as vezes ele, pouquíssimos conhecem toda essa estrutura física que nós temos em Maringá, né, então ele precisa, é, ter alguém que esteja aproximando ele da instituição, de ser alguém que seja o contato, que passe as informações, que tire as dúvidas, que auxilie, que é o trabalho do mediador. Então dentro dessa faceta de alunos, deste grupo de alunos a figura do mediador é importantíssima (ENTREVISTA 12)</p> <p>Nosso pró-reitor, ele costuma dizer que a mediação é o coração da EAD, ele mesmo usa esse termo, né, querendo dizer que não tem como se pensar na, na, no modelo EAD, sem a figura do tutor, né, que faz essa aproximação (ENTREVISTA 12)</p>
HABILIDADE	[...] o aluno não pode ser um número de R.A [...] ele precisa saber que tem alguém que acompanha ele, que vê o seu desenvolvimento, que vê se ele tá entrando no AVA, que percebe que ela tá com nota baixa [...] Se sentir cuidado (ENTREVISTA 1).

<p>ATITUDE</p>	<p>Eu tô ali, eu não sei nem o que eu vou fazer, mas eu tô ajudando ele [...], porque o que que vai fazer? E a distância? Você liga, eu ligo, conversa, mas vai fazer o que? Aí no polo, eles não tem ninguém que pode mostrar pra esse aluno como fazer, então o “a distância”, aí nesse caso, se alguém não pegar esse aluno e não ajudar a fazer, ele não vai terminar [...] nunca (ENTREVISTA 3).</p> <p>E sempre tá informando ele, demonstrar que esse cuidado que a gente tem que mostrar pra ele que você tá preocupada com ele faz a diferença (ENTREVISTA 3).</p>
<p>SUPORTE TECNOLÓGICO</p>	<p>[Enviar] mala direta, mensagem individual via AVA, [...], não faz tanto tempo, começou a utilizar o SMS [...], hoje tem uma estação de trabalho pra cada um, tem um telefone na mesa de cada um (ENTREVISTA 12)</p>
<p>VALOR ECONÔMICO</p>	<p>O foco é esse: não perder qualidade. Então quando o meu tutor, meu mediador, consegue fazer uma mediação, levando em consideração também esses aspectos de vínculo e de cuidado, além do aspecto de conteúdo, ele dá uma qualidade maior pro meu aluno (ENTREVISTA 1).</p> <p>E acho que o grande valor que traz hoje a mediação pra instituição eu acho que é esse calor humano, é esta aproximação do aluno com a instituição. Que mesmo ele estando em outro estado, ele estando longe, ele pode sentir acolhido, ele pode sentir que tem alguém que tá ali, próximo dele como ponte dele na instituição que vai ajudar ele a resolver os problemas e as dificuldades que ele tem no decorrer do curso. Então esse eu acho que esse é o maior valor assim que a, que a mediação traz de uma forma geral pra instituição (ENTREVISTA 12).</p>
<p>VALOR SOCIAL AO TUTOR</p>	<p>E o mediador, ele também sai ganhando, né? Porque quando eu consigo fazer isso, o resultado do meu trabalho de conteúdo ele fica muito maior, porque ele ganha o engajamento do aluno. Então quando eu tenho o engajamento nas coisas, o meu rendimento é outro, tá? (ENTREVISTA 1).</p> <p>Eu acho que quem se identifica com a educação, né, quem trabalha porque gosta realmente do que ele faz, é, é, um senso assim de satisfação, né de dever cumprido, quando você participa na, é você acompanha o aluno (ENTREVISTA 12).</p> <p>Então assim, é, o, a recepção que você tem dos alunos, a gratidão, isso, eu acho que assim, que faz você “puxa, que legal meu trabalho fez efeito, está valendo a pena”. Eu me lembro duma ocasião, é, um pessoal de Maringá, e que eu fazia a mediação do curso de Gestão Comercial, e que no último, no último dia, eles estavam terminando o curso, eu sempre tinha o hábito de descer na sala de aula antes da prova, né que era o dia de prova, e era a última prova, eles</p>

	<p>estavam finalizando o curso daquela turma, existiam outros que estavam em outro momento, mas tinha um grupo que tava finalizando ali o curso, e, e eu sempre ia pra dar boa noite, tal, até pra fazer essa aproximação, né, pra eles ver a gente mais de perto. E nesse dia, quando eu abri a porta da sala, era tão automático assim, automático no sentido de que eu ia fazer aquilo porque eu achava que era uma função minha, eu gostava de fazer aquilo e tudo, quando eu abri a porta e entrei na sala, eles começaram a bater palma, a tipo agradecendo né, uma forma de gratidão deles, pelos 2 anos que eu tinha trabalhando junto com eles, né. (ENTREVISTA 12).</p> <p>Então assim, então esse senso de gratidão, de satisfação, de dever né, cumprido, é, de ter contribuído no processo de formação do aluno, eu acho que isso é muito satisfatório, né, é muito positivo (ENTREVISTA 12).</p> <p>Muitas vezes ele [Tutor <i>online</i>] chegando, recebe uma mensagem de elogio e aí eles encaminham, né, passam no meu e-mail, e assim, eu vejo que eles ficam contentes, e aí eu faço questão de distribuir pra toda equipe, né, dando parabéns também pra aquele mediador e distribuindo pra todo mundo, pra ver que tá sendo reconhecido pelo aluno pelo trabalho que tem sido feito, né, ou alguma situação que acontece, alguma vem diretamente e a gente não consegue fazer isso muito mais, mas vez ou outra vem o aluno e as vezes o mediador sai, vai lá, e ajuda ele lá, né, como se fosse no presencial com o aluno, é, e depois as vezes ele lembra do aluno ou fala, manda mensagem agradecendo ou liga mesmo agradecendo (ENTREVISTA 12).</p> <p>Quem gosta do que faz, né, a educação, é uma satisfação você participar dentro desse processo de formação, porque é algo que você vê a emoção do aluno lá no dia da colação de grau, que as vezes ele teve tanto esforço, e teve tanto sacrifício pra fazer aquela faculdade, né, e que você participou nesse processo, né, então, eu vejo isso de uma forma satisfatória (ENTREVISTA 12).</p> <p>Então quando o aluno termina, eu vejo assim, eles enviam muitas mensagens pra gente, ne? Aí relatando tudo o que aconteceu, então são motivos assim, que isso influenciou eles a ficarem (ENTREVISTA 3).</p> <p>Que eu vejo ali é assim, você pega uma aluna agora nesse módulo, talvez você fique o resto do curso sem dá aula novamente pra ele, mas se você encontra esse aluno de novo, no estúdio, ele sempre vai ta grato, ele sempre vai tá agradecendo. Então assim, marca muito, isso marca muito pro aluno, você poder ajudar ele (ENTREVISTA 3).</p>
VALOR SOCIAL AO ALUNO	Então eu acho que quando o tutor ele consegue trabalhar isso, ele vai ter um aluno mais engajado, mais comprometido, que vai estudar mais, que vai ler todo o material, que vai buscar material de apoio,

	<p>que vai assistir as aulas conceituais, que vai, então assim, você vai ganhando nisso, conseqüentemente o aluno ganha na aprendizagem (ENTREVISTA 1).</p> <p>Quantas vezes do aluno ele agradecer [...] o mediador, [ele] pega e liga “olha mas você é aquele que eu vejo lá no vídeo, ou que manda mensagem pra mim?”, que ele [o tutor] pegou o telefone e ligou pro aluno, né. Ou aqui acontece também em Maringá, quando ele vê o professor lá no estúdio e depois ele encontra, parece que não é real, né, é engraçado isso, né? E de repente quando ele vê: “puxa, mas é você o professor, e tal”, então assim, ele vê que o aluno ele sente assim essa necessidade as vezes do calor humano, né, eu acho que é um pouco disso, porque, querendo ou não, a máquina deixa um pouco mais frio, mais distante, né? (ENTREVISTA 12).</p> <p>Que eu vejo ali é assim, você pega uma aluna agora nesse módulo, talvez você fique o resto do curso sem dá aula novamente pra ele, mas se você encontra esse aluno de novo, no estúdio, ele sempre vai ta grato, ele sempre vai tá agradecendo. Então assim, marca muito, isso marca muito pro aluno, você poder ajudar ele (ENTREVISTA 3).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 34 – Competência: DESENVOLVER SEU PAPEL PEDAGÓGICO DE MANEIRA DIDÁTICA

COMPETÊNCIA 3	DESENVOLVER SEU PAPEL PEDAGÓGICO DE MANEIRA DIDÁTICA
FINALIDADE	Ajudar o aluno, de maneira didática, nos momentos em que ele apresentar alguma dificuldade na assimilação do conteúdo pedagógico ou nas realizações de tarefas.
DESCRİÇÃO OU JUSTIFICATIVA	A mediação do conhecimento com o aluno. Porque o aluno muitas vezes não consegue fazer isso sozinho e aí a figura do mediador é fundamental. (ENTREVISTA 1).
CONHECIMENTOS	<p>Conhecer o conteúdo (ENTREVISTA 1);</p> <p>Uma questão muito mais técnica que é ter conhecimento sobre a área que ele está atuando como mediador (ENTREVISTA 2).</p> <p>Por essa forma de você trabalhar, não fixar em apenas um conteúdo mas você ter que aprender todos os conteúdos, [...] e você tem que aprender, senão você também não consegue se manter (ENTREVISTA 12).</p>

	<p>Conhecer como ocorre a aprendizagem, quais são os processos (ENTREVISTA 1).</p>
	<p>Eu fiz uma pós em docência no ensino superior, justamente pra eu conhecer mais da área do estudo. Nossa eu fui, como se diz assim, pichada, por minhas amigas: “Mas você é administradora, você tá dando aula”, na época eu tava dando aula num curso técnico, “fazendo pós em docência, faz pós em marketing, ou faz em outro”, falei: eu ainda vou fazer, mas eu estou na área do ensino, eu quero saber como processa todo esse sistema, por mais que eu não consiga absorver tudo, eu tenho que ter uma noção de como acontece o ensino, quais são as bases, diretrizes, porque que é feito assim, porque que não é feito da maneira que você acha que seria o mais viável naquele momento. E eu fui e fiz, teve uma disciplina lá que quase me fez desistir, foi o Vygotsky e Piaget, quase desisti. Aí quando eu apresente meu TCC, a moça falou assim: nossa, é, parabéns, que você é da administração e você. Falei: eu sei o que eu passei moça. É totalmente novo, é diferente você começar uma pós em administração que é uma coisa que você já conhece. Totalmente novo. Eu acho que isso também me agregou, me fez entender muitas coisas. Querer melhorar umas, não contestar outras, isso aí foi bastante positivo pra mim. (ENTREVISTA 6).</p>
	<p>Pra instituição é só mesmo esse conhecimento que a gente vai passar pra esse aluno. Mas também a gente não passa tanto conhecimento pro aluno. Hoje assim, as perguntas de conteúdo, são mínimas pra gente, dúvidas de conteúdo. Eu acho assim, eu posso fazer um mestrado, se eu continuar ali, pra mim vai ser indiferente. O que eu vou passar pro aluno vai ser a mesma coisa, entendeu? Não vai, acho que não muda assim, a não ser que você exerça outras funções que precisem daquilo, mas pra função hoje que nós fazemos. É um conhecimento seu, mas como que você vai passar isso pro seu aluno? A gente não tem tantos meios assim (ENTREVISTA 3).</p>
<p>HABILIDADES</p>	<p>O aluno tem que sentir que ele [Tutor <i>online</i>] tem propriedade, se ele não sentir confiança no mediador, aí de alguma forma não vai funcionar (ENTREVISTA 2).</p> <p>Ele precisa ter um pouco de didática na forma, porque, eu sempre digo que a gente pode dizer tudo o que a gente quer dizer mas é preciso ter jeito pra dizer as coisas e eu acho que isso vem muito dessa formação pedagógica (ENTREVISTA 1).</p> <p>E o cuidado do como falar isso, entendeu? Então assim, tem pessoas que escrevem lá normal e os alunos interpretam totalmente oposto. Então assim, é um verbo que você coloca, se você, eu ler, eu falo assim: “não, tá normal”, mas para o aluno faltava alguma coisinha pra aquela mensagem não ficar tão agressiva, de cobrança</p>

	<p>(ENTREVISTA 3).</p> <p>[...] então você tem que ter essa flexibilidade também [para continuar estudando] (ENTREVISTA 12)</p> <p>não vou dar a resposta mas vou ajuda-lo, entendeu, assim, eu sou uma pessoa que não acho que tem que dar as coisas mastigadas pro aluno, pronto, mas o que eu puder ajudar ele, eu vou ajudar. [...] O que eu puder ajudar, facilitar, igual no fórum, tem um tema que ele tem que responder uma pergunta mas ele tem que argumentar aquele conteúdo, né? [...] você entra e vai ajudando o aluno a entender assim: “pessoal, não é por esse caminho, é por esse, pensa dessa forma, vamos entender assim”, então você vai dando um direcionamento pro aluno entender o que se pede, porque ele vai ser avaliado (ENTREVISTA 3)</p> <p>aí você como professor, passa o máximo de conteúdo possível, da muita informação pro seu aluno, pra que ele, daí uma hora você começa analisar, espera ai ne, acho que eu to errando, ninguém ta aguentando tanta, tanto conteúdo assim, né. Você tem que seguir a ementa, mas também né pode ser um pouco flexível, pode trabalhar de outras maneiras, daí você começa a aprender como trabalhar com cada turma e o que realmente é essencial, né. Eu acho que o que é mais essencial é que o aluno consiga pensar, porque não importa qual a disciplina, se ele conseguir pensar, se ele conseguir associar o conhecimento ele vai conseguir ter alguns resultados. Agora se ele ficar so ali, ouvindo, ouvindo, ouvindo, decorando, decorando, que muitos ainda querem decorar, eles não querem entender, é acredito ser assim um ponto muito, é, muito grande a ser trabalhado pra que o aluno tenha progresso (ENTREVISTA 6)</p>
ATITUDES	<p>Então você dá opção pro aluno fazer novamente: “ó fulano, o teu fórum não tá tão legal, não tá dentro do assunto, mas você pode fazer até tal dia novamente”, então é esse cuidado que faz muita diferença (ENTREVISTA 3).</p> <p>E acho que detalhar nas mensagens, colocar bem especificado o que que precisa ser feito quando o aluno indica que tá com dúvida, né (ENTREVISTA 4).</p>
SUPORTE TECNOLÓGICO	<p>O mediador usa o AVA pra ele acompanhar, que é um sistema bem pedagógico mesmo. Ele é totalmente voltado para a área pedagógica (ENTREVISTA 2).</p>
VALOR SOCIAL	<p>E enquanto profissional, é, eu acho que o profissional, eu acho não, eu tenho certeza, que o profissional ele cresce muito, ele aprende muito, porque assim, é eu falo mesmo pra eles “olha gente, parece que tem coisas que eu só aprendi de verdade depois quando eu fui dar aula, porque eu tive que estudar com outro olhar aquele assunto</p>

	pra poder dar aula”, né, e assim, como você tem que tá constantemente assistindo aula do professor, tirando dúvida do aluno, então pra você tirar dúvida, você tem que ter entendido, se você não entende, você recorre ao professor-formador, mas aí você vai ter que entender pra explicar pro aluno, né. Então assim, então o conhecimento que você ganha também, eu acho assim que é (ENTREVISTA 12)
O QUE PODE SER DESENVOLVIDO	Tanto que agora a gente tem investido muito com os nossos mediadores, e aí entra os mediadores da área de adm (administração), que não tem na sua graduação, na sua pós-graduação esses elementos pedagógicos, de construção de processo pedagógico que ele precisa ter, e as vezes eles se perdem na mediação por causa disso [...] trabalhar um pouco dessa questão da, como o adulto aprende, o que que tá envolvido nesse processo, pra poder conhecer um pouco então desse trabalho (ENTREVISTA 1).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 35 – Competência: FAZER A GESTÃO DA SUA TURMA

COMPETÊNCIA 4	FAZER A GESTÃO DA SUA TURMA
FINALIDADE	Detectar sinais de que o aluno pretende evadir.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>“Ah, [o aluno] já não acessou o AVA tem uma semana, faz duas semanas”, em que você tem atividade semanal pra entregar, em que você tem fórum pra fazer: opa! É um dos primeiros sinais de que tá querendo desistir (ENTREVISTA 2).</p> <p>Nós fazemos o pedagógico, mas é um sistema de gestão também, né (ENTREVISTA 6).</p>
CONHECIMENTO	[Conhecer os] cinco macro motivos que levam o aluno a cancelar: Por uma questão “ <u>Financeira</u> ”, questão de “ <u>Concorrência</u> ”, por motivo “ <u>Pessoal</u> ”, que é como esses, pelo “ <u>Atendimento</u> ” e por questões “ <u>Pedagógicas</u> ” (ENTREVISTA 2 grifos nossos).
HABILIDADE	O que a gente pode fazer pra ajudar [o aluno] (ENTREVISTA 2).
ATITUDE	<p>Faça a gestão [...] [puxa um] relatório de quantos alunos fizeram a atividade 1. (ENTREVISTA 12)</p> <p>Faça a gestão da sua turma, não espere vir lá de cima: olha, quantos alunos estão, não acessam o AVA há um mês (ENTREVISTA 12)</p> <p>Antecipe, quando chegar esse tipo de ação aqui embaixo, o</p>

	<p>número já está na ponta da língua de vocês, né, a gente já tentou fazer, olha, esse aluno aqui a gente já ligou, já mandou, já fez sinal de fumaça, tal, mas o aluno não quer, ele não acessou”, quer dizer, tudo o que estava ao nosso alcance foi feito (ENTREVISTA 12)</p> <p>Nós, fazemos um acompanhamento de atividades, né, por exemplo, são 3 atividades né, as disciplinas comuns, fora o estágio, é, 3 não, são mais de 3. Então nós temos o acompanhamento de qual atividades o aluno não, por exemplo, de tantos alunos tantos não fizeram. E nós entramos em contato, mandamos mala direta, e as vezes até ligamos mesmo pra ver o que que tá acontecendo, porque que a pessoa não fez, né, sempre acontece isso, temos uma planilha né, que nós usamos, de acompanhamento mesmo, toda semana acontece 2, são liberadas 2 atividades, que é o fórum e a atividades tudo, né. Na semana seguinte a gente já verifica quem fez, quem não fez, é uma forma de você entrar em contato e ver porque a pessoa não fez, porque se a pessoa não faz a atividade e você acaba deixando pro final, essa pessoa acaba desanimando e acaba desistindo depois logo em seguida, acaba nem indo fazer a prova, porque também não adianta né, se ele não estudou, não fez a atividade, ele não vai saber também o que fazer na prova (ENTREVISTA 4).</p> <p>o aluno tem até uma semana pra fazer, né, valendo 100%, depois mais um tempo valendo 50%. Se tiver muitos alunos que não, porque sempre vai ter aluno que não vai fazer, né, claro, não tem condições, até pela quantidade de aluno, de forma nenhuma tem condições de ligar pra todos alunos, né, mas as vezes tem aluno que simplesmente não entendeu o que é pra fazer, né, então a mala direta, eu mesmo tenho bastante retorno, porque eu coloco lá, especifico: “fulano não fez, você não fez tal atividade, é, por gentileza acesse o AVA, se encontrar dificuldades entre em contato”, e a pessoa acaba respondendo, e as vezes é porque a pessoa não entendeu, ou é porque tem pessoas, tem alunos que são desligados mesmo, que não ficam atentos, né, pelo menos a grande maioria é assim, né. Agora quem não faz, aí tem aluno que não faz mesmo, nenhuma, não faz prova, não faz nada, e aí acaba desistindo, mas aí por problemas pessoais mesmo, financeiros, que não dependem da gente. Seria isso (ENTREVISTA 4).</p> <p>Proatividade, ninguém vai ficar te cobrando todos os dias, você te que tomar a iniciativa, né. Isso aí é determinante pra boa gestão da turma (ENTREVISTA 6).</p>
<p>DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO (área em implantação na IES)</p>	<p>Enquanto área, direção da permanência, [espera-se] dar subsídios para que eles consigam trabalhar. Então criar melhores práticas, criar os processos, dizer pra eles [Tutores <i>online</i>] quem são essas pessoas [alunos], baseados naqueles comportamentos que a gente tem que cruzar, quem são essas pessoas que a gente vai ter que dar mais carinho, prestar mais atenção, dá mais apoio, cuidar mais (ENTREVISTA 2).</p>

SUPORTE TECNOLÓGICO	O portal que é uma ferramenta excelente que nós usamos hoje, que ela dá muitas formas de relatório de pesquisa pra você poder fazer a gestão, no caso hoje, para o mediador poder fazer a gestão da sua turma com o aluno. (ENTREVISTA 12)
---------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 36 – Competência: UTILIZAR O PORTAL

COMPETÊNCIA 5	UTILIZAR O PORTAL
FINALIDADE	Realizar uma interpretação das informações e do histórico do aluno.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>Um sistema interno, que se chama “Portal”, em que a gente tem esses alunos desde o momento em que ele faz a pré-inscrição para se tornar um aluno depois ele vai prestar vestibular, então tudo fica registrado nesse sistema, nesse Portal. E aí a gente monitora e cuida desse tempo de vida dele através desse Portal (ENTREVISTA 2)</p> <p>[Tutores <i>online</i>] começam a trabalhar no primeiro dia que eles recebem a matrícula deles, eu já faço a solicitação pra TI pra liberação de um login usuário de portal, [...] Começou a trabalhar, liga o computador, abre o seu e-mail, vê o que que tem de importante, abre o AVA, mas abre o portal, né. [...]Então a gente tem todo essa, pode rastrear o aluno que a vida dele dentro do AVA, né e também tem o histórico de notas, enfim, toda a vida dele acadêmica a gente consegue acompanhar (ENTREVISTA 12)</p> <p>Porque assim, nós temos várias informações e as vezes o call center ele não consegue ter todas, ele, nós como mediadores, quanto mais você vai ficando, vai trabalhando no sistema, você vai aprendendo muitos locais que você vai acessando (ENTREVISTA 6).</p>
CONHECIMENTO	<p>Tocou o telefone, esteja com o portal sempre aberto. O aluno: “ah, mas eu quero saber”, primeira coisa pede o RA do aluno, enquanto ele começa contar história, você já coloca o RA lá (ENTREVISTA 12).</p> <p>Porque assim, [...] quanto mais você vai ficando, vai trabalhando no sistema, você vai aprendendo muitos locais que você vai acessando (ENTREVISTA 6).</p>
HABILIDADE	Enquanto ele vai falando, você vai olhando, né, todo o caminho dele dentro da instituição, se ele já transferiu de um curso pra outro, se ele já pediu aproveitamentos, se ele tá com debito financeiro, se ele

	<p>tem muitas disciplinas em dependência, se ele está matriculado, se houve algum erro de secretaria e ele não está matriculado, se ele está matriculado e ele tá dizendo que não está, porque não quer acessar ou não sabe acessar, então você consegue saber toda a vida do aluno através do portal, se ele: "ah, eu assisti a aula", você consegue saber se ele assistiu a aula, que hora ele assistiu, se ele assistiu no polo, se ele assistiu na casa dele, fica registrado o I.P. da máquina, certinho, quantos minutos, "ah ele acessou e saiu", ele: "ah, mas eu assisti", mas ele não ficou nenhum minuto conectado. (ENTREVISTA 12).</p> <p>Olha, conhecer o sistema né, como ele funciona. É uma habilidade técnica, isso demora quando a gente entra. Na mediação isso demora. Os mais rápidos, vamos dizer assim que com uns 4 ou 5 meses tão, né, tens uns que levam 6 meses, 7 meses, pra você dominar mesmo, todo o lugar que você acessa, que você abre o documento, o que aconteceu, o que não aconteceu, porque que ele está naquela condição. Isso não é um processo fácil. E esse processo as vezes o call center não consegue fazer, ele tem o mesmo ambiente que nós, mas ele não consegue fazer, né? [...] Ele tem o acesso, mas não tem [...], então você tem que ter a habilidade de conhecer todo o sistema (ENTREVISTA 6)</p>
<p>ATITUDE</p>	<p>Então qualquer resposta para o aluno, qualquer resolução de problema, para não ter erros, é muito importante que você utilize essa ferramenta. Então todo mediador tem acesso e é orientado a usá-la com muita frequência (ENTREVISTA 12)</p> <p>A atividade ela encerrou, puxa um relatório [no portal] e levanta, ah identificou lá que tem X alunos que não fizeram a atividade, na primeira, que são duas chances, uma 100% e depois 50% a nota, entra em contato com esse aluno, seja por telefone, seja por mensagem, seja por e-mail, mas entre em contato com esse aluno" (ENTREVISTA 12)</p> <p>Nós temos um espaço lá no portal, que se você liga pro aluno, e não consegue contato, deixa registrado: hoje, tal dia, realizei 3 tentativas de contato com fulano pelos 2 telefones que tem no sistema e não obtive sucesso, então se você registra alguém sabe que você tentou. Mas se você não registra. Ah, mas aqui não consta uma tentativa sua, não consta uma ligação, né. Quando vem pra você, olha seu aluno tá reprovando. Dai a tua coordenadora. Porque assim, a mediação é um big brother, todo mundo vc o que você faz, né. Porque você não ligou pra esse aluno antes, você não tá acompanhando sua turma? Então você tem que acompanhar (ENTREVISTA 6).</p>
<p>VALOR SOCIAL</p>	<p>Quanto mais eu conheço do sistema, quanto mais eu conheço sobre algo, amanhã eu não sei, posso tá em outro lugar, pode não ser idêntico mas muitas coisas eu vou trabalhar com base no que eu fazia aqui. Assim, a pessoa tem que pensar no todo (ENTREVISTA</p>

	6).
SUGESTÃO PARA DESENVOLVER	Eu acredito ne, sei que não é algo fácil, mas um Manual desc, operacional, acho que ajudaria bastante as pessoas. Mediador, call center, qualquer pessoa que precise acessar o ambiente ali e procurar por determinada informação, eu falo pra você, o que você me fala desse negocio de computador, eu vou marcar passo a passo. Tem pessoas que mesmo marcando ela não consegue encontrar, porque assim, ta os nomes mas não tá a tela visual da tela, muitas vezes não encontra, demora, é nova, fica afobada, então isso aí é bem determinante. Acho que um manual, ou aqueles, tem muita facilidade pra isso, um tutorial, um vídeo, ou por escrito. Assim, todo mundo que entra, eu preciso procurar por tal coisa, então vou aqui e vou achar (ENTREVISTA 6).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 37 – Competência: CONTACTAR O ALUNO QUE DÁ SINAIS DE QUE PRETENDE EVADIR

COMPETÊNCIA 6	CONTACTAR O ALUNO QUE DÁ SINAIS DE QUE PRETENDE EVADIR
FINALIDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar junto ao aluno os motivos reais que podem estar levando o aluno à evasão; 2) Buscar reverter a situação, agindo em prol da retenção do aluno.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>Então assim, o mediador é quem vai quebrar essa distância no ensino a distância. É ele que vai fazer esse trabalho de estar mais presente (ENTREVISTA 12)</p> <p>Então você percebe a diferença quando você pega o telefone e ligar pro aluno, né. Porque eu imagino que ele tenha essa consciência: olha sou eu e mais um milhão de alunos nesse universo do conhecimento, então a professora pego, e ela poderia ter me mandado uma mensagem, ela pegou e ligou (ENTREVISTA 9).</p>
CONHECIMENTO	<p>Conhecer os macro motivos que resultam em evasão [...] que depois se subdividem em mais 27 sub-motivos, pra ele atuar de forma pontual (ENTREVISTA 2).</p> <p>Questão “<u>Financeira</u>”: (ENTREVISTA 2).</p> <p>Questão de “<u>Concorrência</u>”: (ENTREVISTA 2).</p> <p>Por motivo “<u>Pessoal</u>”: motivos pessoais, por, vamos dizer assim, falta de tempo, indisponibilidade (ENTREVISTA 2).</p>

	<p>Pelo “<u>Atendimento</u>”: [relacionado à outra áreas de atendimento do NEAD; (ENTREVISTA 2).</p> <p>Por questões “<u>Pedagógicas</u>”: Na questão “<u>Pedagógica</u>”, que eu acho que é fundamental pra ele [para o Tutor <i>online</i> identificar], quais são as maiores dificuldades enquanto aluno (ENTREVISTA 2).</p>
HABILIDADE	<p>Nessa questão “<u>Pessoal</u>”, vai muito dele [tutor] dizer pra ele [aluno] que pode ajudá-lo, que, sei lá, que pode ter um nível de tolerância diferente. (ENTREVISTA 2).</p> <p>No “<u>Atendimento</u>” talvez ele não consiga ajudar mas ele pode suprir uma má experiência que o aluno teve no atendimento com uma ótima experiência com ele, né: “olha [aluno], o quê que eu vou pedir pra você, né, desconsidere esse atendimento que você teve no polo, ou desconsidere esse atendimento que você teve na secretaria [por exemplo], porque eu tô aqui com você, eu faço questão de ser a sua ponte com a instituição”. Então também ele vai conseguir reverter de alguma forma. (ENTREVISTA 2).</p>
ATITUDE	<p>[Dizer ao aluno] venha aqui eu vou te ajudar”, trazer essa proximidade, entendeu? Ele que vai fazer essa proximidade, vai quebrar essa barreira que existe (ENTREVISTA 2).</p> <p>Teve um dia que eu cheguei a chorar, tava falando com um aluno no telefone e eu via que ela tinha muita dificuldade, então u conversava com ela por mensagem e falei: não, eu vou ligar né porque ta com uma certa dificuldade, então é melhor ligar porque daí já tiro todas as duvidas tudo de uma vez, dai eu ficava meia hora com ela no telefone, ficava. Aí um dia liguei, ela falou assim, nossa Professora, que honra ta falando com você, gente, nossa. Eu comecei a chorar, depois que eu liguei eu fiquei tao assim emocionada pelo reconhecimento que ela teve, assim, são casos muito isolados né, mas gente aquilo me marcou (ENTREVISTA 9).</p> <p>Ah identificou lá [no portal] que tem X alunos que não fizeram a atividade, na primeira, que são duas chances, uma 100% e depois 50% a nota, entra em contato com esse aluno, seja por telefone, seja por mensagem, seja por e-mail, mas entre em contato com esse aluno” (ENTREVISTA 12).</p> <p>Tem pessoas que tem medo de pegar o telefone, de ligar pro aluno, conversar (ENTREVISTA 3).</p> <p>ouvir e de ir atrás mesmo [...] Eu quando vejo que a escrita não tá resolvendo, eu cato o telefone e ligo, ligo, converso, isso eu já vi que mudou muitas coisas, muitas pessoas, que aí eles falam assim: “você tá me ligando? (ENTREVISTA 3).</p> <p>Igual, o aluno tá bravo, eu não vou resolver por ali, aí a hora que ele</p>

	ouve a sua voz ele muda totalmente. Nem se for pra te xingar, mas ele vai xingar e depois ele vai pedir desculpa, por causa da raiva que talvez ele está, mas ele vai pedir desculpa (ENTREVISTA 3).
DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO (área em implantação na IES)	<p>Entregar pro mediador, quais são os nomes dessas pessoas, [para] o mediador fazer contato, tentar esse contato (ENTREVISTA 2).</p> <p>A gente tá implantando um novo sistema, é um sistema americano, voltado para as Universidades, voltado para a Educação, em que a gente vai enriquecer mais esses dados, mais esse acompanhamento, a gente vai ter uma inteligência maior. Hoje o que a gente tem é muito, é uma inteligência analógica, precisa de alguém que tá monitorando, colocando a mão nisso e agora a gente vai ter um sistema que vai fazer isso de uma forma mais inteligente (ENTREVISTA 2).</p> <p>A gente programa ele, de repente a gente quer fazer um trabalho com os alunos que não tiveram uma nota boa, por exemplo, numa prova, então já vai nos colocar numa trilha pra gente fazer contato com essas pessoas. De repente a gente não teve, vamos dizer assim, um sucesso na entrega de um trabalho, então quais são essas pessoas que não entregaram esse trabalho? O que a gente pode fazer? Vamos entrar em contato. Com isso, a gente de alguma forma vai cuidando desse aluno (ENTREVISTA 2).</p>
VALOR SOCIAL	Significa assim: poxa, tá valendo todo o esforço, né, todo o trabalho, que é muito trabalho, tá valendo a pena (ENTREVISTA 9).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 38 – Competência: INTERPRETAR E RESPONDER AS DÚVIDAS DOS ALUNOS PELOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO MAIS ADEQUADOS

COMPETÊNCIA 7	INTERPRETAR E RESPONDER AS DÚVIDAS DOS ALUNOS PELOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO MAIS ADEQUADOS
FINALIDADE	Compreender a necessidade do aluno, bem como identificar o canal de comunicação mais apropriado para respondê-lo e, se, preciso, efetuar uma ligação para o aluno.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	Eu acho que a grande questão do mediador, do tutor, uma grande virtude. Eu já diria virtude, não só atitude, mas é o saber ouvir. Ele precisa ouvir o aluno. E as vezes não é um ouvir, só do sentido, né? (ENTREVISTA 1).
HABILIDADE	De compreender, que as vezes eu posso resolver a dúvida ou problema do meu aluno respondendo via AVA, ou as vezes vou ter que pegar o telefone e ligar pra ele. Porque eu não vou conseguir transmitir de repente esse carinho, esse cuidado que eu preciso, que eu quero transmitir pra ele. Então essa habilidade de saber

	ouvir é fundamental (ENTREVISTA 1).
ATITUDE	<p>Um ouvir no sentido de que: “o que o meu aluno está querendo dizer pra mim quando ele manda uma mensagem”. As vezes a mensagem que ele manda, nem sempre reflete aquilo que ele quer me dizer, propriamente dito. Então a gente tem usado muito esse termo: “preciso ouvir o meu aluno, preciso ouvir o meu aluno, preciso ouvir o meu aluno” (ENTREVISTA 1).</p> <p>Acompanhem de perto, o que tá acontecendo, né, as deficiências do aluno, se tenho muitos alunos que estão reclamando de um determinado ponto, vamos olhar melhor, será que tá havendo algum problema, né, será que o aluno tem razão, é, nesse aspecto, ou não está claro, será que de repente a forma que a gente se comunicou não foi a mais apropriada e a gente tem que mudar (ENTREVISTA 12).</p> <p>Ouvir, ter paciência, não estressar com o aluno, porque a hora que você estressou junto com ele, perdeu ali, os dois lados perderam (ENTREVISTA 3).</p>
SUPORTE TECNOLÓGICO	Tem o portal [...], que você consegue filtrar informações do aluno de várias formas, né, pra poder trabalhar (ENTREVISTA 12)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 39 – Competência: ARGUMENTAR COM O ALUNO PARA RETÊ-LO NO CURSO

COMPETÊNCIA 8	ARGUMENTAR COM O ALUNO PARA RETÊ-LO NO CURSO
FINALIDADE	Estimular o aluno a se manter no curso ou no módulo do curso
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	Você tem que saber dar uma resposta que venha segurar esse aluno. Pode ser que ele desista mas você vai fazer sua parte (ENTREVISTA 7).
ATITUDES	Eu tive um aluno que ele é deficiente visual e ele falou: Professora eu vou parar, porque eu vou mudar pra muito longe, assim, assim, assim, só que eu não sei ainda que data que dá pra localizar minha mudança. Eu falei, olha, então enquanto. E ele não estava acessando. Falei enquanto isso, vamo fechar esse módulo? Né, porque se você pensa em retornar, ou da continuidade, você já fica aprovado. E ele é uma pessoa muito dedicada. Ele disse: “Ah, mas eu já não fiz a prova do modulo passado, ficou pendente uma prova. Eu disse: mas, não a prova você pode solicitar, né, ainda vai ser aberto, ofertada essa prova ainda, você pode solicitar, já vai estudando, se prepara pra ela, e vamos continuar essa, aí no modulo 52, que é esse que está acontecendo agora, caso você

	<p>realmente resolva fechar, ou você saia, aí você tranca, mas vamos continuar. E ele continuou. “Ah, pensando bem, até vou lá, daí fica minha mudança, não sai, né? Eu vou estudando professora, depois a gente ve o que faz.” E ele vai mudar a 400 km do polo, né. Ai eu falei olha, tor, é longe, mas a APOI [Atividade Presencial Obrigatória Interdisciplinar] vale até meio ponto, se você for muito bem na APOI você tira meio ponto, pela distancia que vc tem, eu acredito que você consegue esse ponto aí estudando pra prova, e dai você vai só uma vez por mês, quando é realizada as provas. Então eu falo assim, você não dá chance pro aluno. Ah, então ta bom, vou pensar. E na realidade nem saiu a transferência dele, né. Ele mora em londrina e ia pra Bento Gonçalves. Ainda esta enrolada, não sabe se vai, se não vai, enquanto isso desiste e acaba passando, né (ENTREVISTA 6).</p> <p>As vezes o aluno manda uma mensagem dizendo olha vou desistir, a gente respira fundo e elabora uma mensagem, dizendo olha, não desista, depois os frutos, o conhecimento que você vai adquirir e a vitória que você vai conquistar la na frente você vai ver que valeu a pena percorrer todo esse caminho (ENTREVISTA 9).</p>
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 40 – Competência: AJUDAR ALUNOS NA CONCILIAÇÃO DE SEUS ESTUDOS

COMPETÊNCIA 9	AJUDAR ALUNOS NA CONCILIAÇÃO DE SEUS ESTUDOS
FINALIDADE	Contribuir para que alunos organizem uma rotina adequada de estudos, adequada à exigência de uma carga horária de estudos diários, para que o aluno possa realizar suas atividades.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>Ajudar na conciliação dos estudos, [os alunos dizem]: “nossa, tem que entregar isso, tem que entregar isso, vou deixar isso pra lá, não vou entregar nada, vou parar”, né, por que? Porque [...] como aluno, na sua rotina do dia-a-dia, trabalho, filho, casa, mais estudos, você fala: “poxa, acho que não dá pra levar mesmo, não” (ENTREVISTA 2).</p> <p>Vamos colocar assim, porque não consegue conciliar trabalho ou a vida dele com a vida estudantil. Por que? Ao contrário do que muitas pessoas imaginam o ensino a distância ele tem uma flexibilidade e não uma facilidade, muito pelo contrário, ele exige ter muito mais disciplina, muito mais organização, né, do que muitas vezes o próprio presencial. E aí o quê que acontece? As pessoas não conseguem conciliar, porque o trabalho tem tempo pra entregar, a prova tem tempo pra entregar, se perder o prazo ele já não consegue postar o trabalho dele, então a maioria das pessoas elas</p>

	acabam pedindo o cancelamento justamente por causa dessa dificuldade de conciliar a vida pessoa dela com os estudos; (ENTREVISTA 2).
HABILIDADE	Um exemplo: toda a quarta ele tem que sentar das 7 às 11 e estudar, senão ele não dá conta, porque é assim, toda semana ele tem uma atividade-estudo pra resolver e um fórum pra realizar. Então assim, não é pouca coisa, sabe? Ele tem que se dedicar mesmo. Então o aluno fala assim: “meia hora eu faço isso”. Não faz! Que ele não vai atingir a nota, ele vai reprovar (ENTREVISTA 3).
ATITUDE	Apoiá-lo, de não deixar ele perder prazo, dá algumas informações pra eles que são necessárias pra ele caminhar bem (ENTREVISTA 2). Vamos fazer uma agenda juntos, ó você vai tirar tal dia pra estudar, a gente vai te ajudar”, né, “como que você pode fazer de uma forma mais fácil, como você pode conseguir ajuda com umas informações, a biblioteca que a gente tem <i>online</i> pra você acessar, isso também vai te ajudar, né, porque o professor vai ter que colocar também pela biblioteca”, são pontos que a gente vai tentando fazer o aluno enxergar para poder ajuda-lo(ENTREVISTA 2).
DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO (área em implantação na IES)	Então é nesse momento que a gente vai ter que apoiar os mediadores para que eles consigam de alguma forma enxergar quais são esses alunos que estão precisando de ajuda, né?! (ENTREVISTA 2).
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 41 – Competência: PROMOVER A PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO DE ALUNOS NOS FÓRUNS

COMPETÊNCIA 10	PROMOVER A PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO DE ALUNOS NOS FÓRUNS
FINALIDADE	Promover discussões sobre os assuntos, tornando o AVA um ambiente mais interessante ao aluno.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	A gente está desenvolvendo, é a questão da participação e interação nos fóruns, né, eu venho cobrado muito isso, que eu acho muito importante quando você consegue vincular o aluno

	<p>pra que ele está, ele sentir que é interessante o AVA, e ele está no AVA e ele postou uma participação e ele viu que o mediador corrigiu e deu um feedback, ele vai, ele vai, querer saber mais, se ele está interessado, claro que não vai ser todos, mas ele vai procurar (ENTREVISTA 12).</p>
HABILIDADE	<p>Né, então pense, eu até falo pra eles “imagine você numa sala de aula, né, vocês não querem ser chamados de professores?” Ainda falo, “Imagine você na sala de aula onde você coloca uma pergunta e joga pra sala, onde um vai falar uma coisa, outro vai falar outra, você não vai mediar essa conversa, você não vai conduzir? Né, Não vai, né instigar, trazendo mais uma pergunta, mais algum conteúdo? (ENTREVISTA 12).</p>
ATITUDE	<p>Faça isso no fórum, né, o aluno saiu fora, vai lá e chama ele, faz uma outra pergunta pra reflexão, direciona ele pra um conteúdo, um trecho: “olha, tantos minutos da aula X, lá no livro, a página tal, lá no slide número tal”, faz a, chama o aluno pra rever aquilo lá, pra redirecionar o aluno (ENTREVISTA 12).</p> <p>Já teve casos que a gente fez um trabalho desses, que aí a mediadora dizia assim: “olha, tem alguns alunos que eles acabam de postar e já mandam mensagem: Professora, já postei lá no fórum”, esperando o feedback do mediador, pra ver o que ia acontecer e se ele ia precisar fazer novamente, que que tava certo, que que tava errado, né (ENTREVISTA 12).</p>
OBSERVAÇÃO: ASPECTOS EM DESENVOLVIMENTO	<p>Assim, a questão de participar no fórum a gente vem trabalhando, não é deixar lá, não é um fórum de discussão? Então, a discussão é entre alunos e professor, e quem tá fazendo a figura de professor nesse fórum de discussão, é você mediador (ENTREVISTA 12).</p> <p>Trabalhar com a equipe pra melhorar nesse sentido, né, pra entrar mais dentro da visão pedagógica, né, porque as vezes acaba ficando um negócio muito operacional, né, posta mural, manda mensagem, manda e-mail, manda não sei o que, liga pro aluno, tipo traz, traz, traz, tá mas não é só trazer, agora tenho que cuidar, e uma forma de cuidar é tornar o conteúdo interessante, né, e as vezes essa discussão, o aluno se empolga e gosta do assunto, ele vai participar, né, então isso é algo que a gente, que eu estou tentando trabalhar com a equipe, tem algumas pessoas que faz, isso, mas muitos ainda não fazem isso, então a gente ainda tá, são bem pontuais assim, que a gente tá desenvolvendo. Mas é um trabalho muito bom (ENTREVISTA 12).</p>
<p>OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 42 – Competência: PROMOVER A ADAPTAÇÃO DO ALUNO INGRESSANTE

COMPETÊNCIA 11	PROMOVER A ADAPTAÇÃO DO ALUNO INGRESSANTE
FINALIDADE	Evitar que o aluno perca prazos e se desmotive
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>“Eu estou com o segundo módulo de quem já começou, então o aluno que começou no início do ano, eu estou com eles agora [mês de julho], então o trabalho com esses alunos é um pouco mais delicado que vem perguntas que você fala: “meu deus o aluno não sabe isso ainda, né?”. Mas ele não conseguiu ainda adaptar, então muitos tem bastante dificuldade, mas aí você vai ajudando, vai explicando, liga pro aluno, quando você vê que ele tá bem desanimado você liga pra explicar.” (ENTREVISTA 3)</p> <p>A turma 1, tem um contato especial com os alunos que são os ingressantes, que são passadas informações maiores de todos os procedimentos metodológicos de utilização do ambiente AVA. [...] então nesse começo o aluno tem que passar por um processo de adaptação que é importante e claro que existe as dificuldade nesse processo de adaptação (ENTREVISTA 10)</p>
HABILIDADE	A gente sempre tenta colocar, assim, formas que ele consiga estudar pra aproveitar mais o tempo dele. [...] então o aluno tem que entrar naquele ritmo, se ele não adequar àquele ritmo, [...] vai reprovar (ENTREVISTA 3).
ATITUDE	<p>Um exemplo, ó: hoje encerra as atividades da aula 1, então ontem eu já mandei e-mail pra quem não fez (ENTREVISTA 3).</p> <p>Incentivando a fazer, a importância de realizar aquela atividade, qual o impacto isso faz lá na nota pra ele. Porque? São notas muito baixinhas, mas somando dá 4 pontos. Então ele tem que ter essa dimensão que é pouquinho, mas no total é muito pra média dele, entendeu? Ajuda muito lá na prova que é a somatória, né? (ENTREVISTA 3).</p> <p>ele consegue se dedicar um pouco mais àquilo que ele está fazendo. Porque? Uma grande maioria já desiste assim na primeira dificuldade já desiste. Aí quando ele vê que você tá ali, que tá tentando ajudar ele, ele fica mais tempo. Ele pode talvez nem desistir mais, mas ele vai permanecer mais tempo. Aí ele vai entender como é que funciona a lógica dali e vai ficar (ENTREVISTA 3).</p>
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 43 – Competência: MOTIVAR O ALUNO A PERSISTIR NOS ESTUDOS

COMPETÊNCIA 12	MOTIVAR O ALUNO A PERSISTIR NOS ESTUDOS
FINALIDADE	Fortalecer positivamente a autoimagem e a confiança que o aluno tem em si e de si mesmo.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	[Tutor <i>online</i>] dizer [ao aluno]: “olha você pode, você consegue, tá difícil agora mas você tem essa ferramenta, você tem isso, eu tô aqui pra te apoiar” (ENTREVISTA 1).
HABILIDADE	Eu sempre tenho o costume de fazer qualquer mural, nas mensagens que eu envio pra ele, nos e-mails, pego e coloco uma frase embaixo de motivação (ENTREVISTA 3).
ATITUDE	Oh, a gente sempre fala ali dentro que o que mais segura o aluno é a parte motivacional ainda. Emocional. De você tá sempre falando pra ele que ele é capaz, que ele vai conseguir, que ele tem que se esforçar, que eu tô ali pra ajudar, que ele vai conseguir.” (ENTREVISTA 3) Muitas vezes eu oriento por mensagem o aluno, o porque da nota, mas em alguns casos eu ligo também, pra incentivar ou, porque muitas vezes eles acham que foram muito mal, mas muitas vezes eles não foram tao mal assim, mas eles erraram um pontinho, uma coisa simples, que passou despercebido, mas a gente faz uma ligação pra gente não desestimular o aluno e sim estimulá-lo a continuar (ENTREVISTA 11).
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 44 – Competência: ORIENTAR OU ENCAMINHAR O ALUNO AOS CANAIS ADEQUADOS À RESOLUÇÃO DE SUA DÚVIDA. SE NECESSÁRIO PROCURAR FORMAS DE INTERVENÇÃO

COMPETÊNCIA 13	ORIENTAR OU ENCAMINHAR O ALUNO AOS CANAIS ADEQUADOS À RESOLUÇÃO DE SUA DÚVIDA. SE NECESSÁRIO PROCURAR FORMAS DE INTERVENÇÃO
FINALIDADE	Evitar que o aluno se aborreça pela demora na solução da dúvida ou problema

DESCRİÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>Antes tava com problema de secretaria, eu ia na secretaria e resolvia o problema pra ele. Agora não, ele tem que passar SAE pra secretaria, isso dificulta.</p> <p>[Ajudar o aluno a resolver] Então isso é muito bem visto pelos alunos mas aqui dentro a intenção é sempre diminuir isso, e que o aluno procure os canais corretos pra resolver.”</p>
ATITUDE	<p>Ah, mas muitas pessoas não fazem, “ah, não é minha função, não vou fazer [...] porque assim, é muito difícil o aluno resolver as coisas dele aqui dentro (ENTREVISTA 3).</p> <p>Mas quando eu vejo que o aluno não tá conseguindo resolver, aí eu interfiro. Não é certo, mas o que que eu vou fazer? O aluno tá ali bravo, chateado, vai desistir ENTREVISTA 3).</p> <p>Então isso é muito bem visto pelos alunos mas aqui dentro a intenção é sempre diminuir isso, e que o aluno procure os canais corretos pra resolver.” (ENTREVISTA 3).</p> <p>Bom, se for pendência financeira, aí realmente depende totalmente do aluno, né, não tem como ajudar, mas aí eu passo lá pro CRA, eles fazem os acordos e tudo mais, tem bastante, até onde eu sei tem bastante opções lá que o aluno pode fazer, pode aderir (ENTREVISTA 4).</p> <p>O Livro, [quando o aluno esta buscando o livro impresso para seus estudos], teoricamente eu poderia delegar, ó entra em contato com o seu polo, mas dependendo, as vezes, como são poucos alunos que entram em contato com a gente por causa disso, dependendo [...] se o aluno já passou por vários departamentos, até chegar em mim e tiver nervoso, eu pego e ligo lá no polo dele: escuta o livro do aluno ta disponível? Se a gente ver que o aluno ta propenso né, “ah eu não consigo, o meu livro já atrasou[...] então tudo o que a gente puder fazer para minimizar, se cai na minha mão eu vou fazer (ENTREVISTA 9).</p>
VALOR SOCIAL	<p>Então quando ele vê que alguém ajude ele a resolver, não tem. Você cria uma amizade com essa pessoa pra sempre. (ENTREVISTA 3)</p>
<p>OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 45 – Competência: ANTECIPAR-SE ÀS NECESSIDADES DO ALUNO

COMPETÊNCIA 14	ANTECIPAR-SE ÀS NECESSIDADES DO ALUNO
-----------------------	--

FINALIDADE	Prover o aluno de ferramentas que possam ajudá-lo a realizar atividades relacionadas à disciplinas mais complexas, buscando evitar que o aluno sinta muita dificuldade com determinado conteúdo.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	Pensar antes dele, assim. Pensar: “Ah! O aluno tá com essa dificuldade, [...] Então a gente tem que começar a pensar antes: “ah! Eu vou disponibilizar um material extra, essas fórmulas”. Vai ajudar? Vamos tentar, vamos por tentativas, e vamos fazendo assim, dentro do que a gente consegue, né?” (ENTREVISTA 3).
HABILIDADE	Então eu já crio algum arquivo, algum texto que vai ajudar ele naquela dificuldade. Então é assim, agora a gente tá na disciplina de Contabilidade. É uma das piores disciplinas do curso, mais complicada. Então assim, o que a gente pode criar que o aluno tenha que ele vá conseguir realizar essa atividade. (ENTREVISTA 3).
ATITUDES	Então a gente tem que começar a pensar antes: “ah! Eu vou disponibilizar um material extra, essas fórmulas”. Vai ajudar? Vamos tentar, vamos por tentativas, e vamos fazendo assim, dentro do que a gente consegue, né? (ENTREVISTA 3).
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 46 – Competência: ACOMPANHAR O ALUNO QUE SE MOSTRA COM DIFICULDADES PARA CONECTAR-SE NO CIBERESPAÇO

COMPETÊNCIA 15	ACOMPANHAR O ALUNO QUE SE MOSTRA COM DIFICULDADES PARA CONECTAR-SE NO CIBERESPAÇO
FINALIDADE	Acompanhar o aluno até ele conseguir se conectar no site da EAD, contribuindo, se necessário, para que ele consiga, ligar o botão do computador, abrir o provedor da internet, acessar internet, digitar o site da IES, acompanhar ele até que ele consiga se conectar, que ele encontre as páginas e os ambientes dentro do software AVA.

DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	Muitos não sabem é mexer com informática, trabalhar com acessar computador, ler internet, tem que pegar o aluno e falar o passo a passo pra ele, olha você liga o botão, ali no computador daí vai abrir uma tela, assim, assim, assim, né daí você entra la, você clica onde ta escrito mozilla, você vai acessar internet, você vai digitar o site do Cesumar, acompanhar ele ate ele conseguir se conectar. Ai depois ele ir achando as paginas, os ambientes dentro do AVA (ENTREVISTA 6).
HABILIDADE	Então quando você trabalha com ingressante, eu já trabalhei varias vezes você tem que ficar bem atento, ne, viu que o aluno não esta acessando, viu que ele não fez nenhum acesso ainda pode ligar pra esse aluno, que as vezes ele tem vergonha, né, tem vergonha de ligar e falar não sei (ENTREVISTA 6).
ATITUDE	Em relação à metodologia, quando o aluno tem dificuldade, é, eu procuro ligar pra saber, porque as vezes o aluno manda mensagem, fica muito vago, né, e aí cê vê que a pessoa na mensagem ela já não conseguiu explicar o que que ela não tá entendendo. Eu geralmente eu ligo pra saber o que tá acontecendo, e, por exemplo, as vezes acontece do aluno não achar determinada coisa dentro do AVA, determinado campo, eu peço pra pessoa ficar na frente do computador e eu vou explicando, geralmente isso, né (ENTREVISTA 4). Então, ser professor, mesmo a distância, né, falo a distancia, mas a gente tá muito presente né, a comunicação esta ali todos os dias, você tem que, não só falar do do das disciplinas, enfim dos conceitos, mas você tem que amparar (ENTREVISTA 6).
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 47 – Competência: TRANQUILIZAR O ALUNO QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE

COMPETÊNCIA 16	TRANQUILIZAR O ALUNO QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE
FINALIDADE	Para que o aluno não se preocupe com o que vem pela frente, mas possa compreender que ele terá meios para ligar uma disciplina na outra. Além disso, para que o aluno não se sinta prejudicado.

DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	A professora que está terminando o primeiro módulo e a que vai iniciar a segunda, ela coloca um assunto em comum com a disciplina, aí ele já fala: “professora vou ser prejudicado, não tive nenhuma aula da segunda disciplina e já vai ter uma atividade da segunda disciplina?”, né (ENTREVISTA 6).
ATITUDE	Falo: não, você não será prejudicado, funciona da seguinte maneira, as professoras conversam entre si, todas as disciplinas se você for analisar em administração, e eu acredito que em outros cursos, tem uma ligação, né, e jamais vou colocar um tema que você não tenha conhecido, por isso vai ter uma aula também antes, para que você consiga acompanhar (ENTREVISTA 6).
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 48 – Competência: CONSCIENTIZAR O ALUNO PARA CENTRAR-SE NO APRENDIZADO E NÃO APENAS NA FINALIZAÇÃO DE ATIVIDADES

COMPETÊNCIA 17	CONSCIENTIZAR O ALUNO PARA CENTRAR-SE NO APRENDIZADO E NÃO APENAS NA FINALIZAÇÃO DE ATIVIDADES
FINALIDADE	<p>Motivar o aluno ao aprendizado.</p> <p>Evitar que o aluno se afaste do curso por achar difícil.</p> <p>Evitar que o aluno fique ansioso para terminar as atividades.</p> <p>Contribuir para que o aluno possa compreender que precisa absorver o conteúdo, e desmistificar a concepção de que a EAD é fácil.</p>
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	Então eu sempre falo ó: o aluno zerou no fórum, eu vou ligar ou enviar mensagem, ele tem que saber o porquê, porque amanhã ou depois ele vai brigar, né, eu tive uma situação de uma aluna que ela enviou três mensagens no SAE, que ela não aceitava o fórum dela estar sendo zerado, né, tentou se defender de todos os jeitos, eu já tinha enviado mensagem no dia, tinha explicado, copiei os sites que ela copiou, mas ela não aceitava, né, então assim, dá trabalho, né se você quer que seu aluno comece a se despertar, que estudo é coisa seria, que estudo é pro resto da vida, né, que ele vai ter que estudar, que ele tem que saber estudar o resto da vida, da trabalho, né (ENTREVISTA 6).

CONHECIMENTO	Através dos canais, através das mensagens, ligando pra ele, dando feedback da nota, né, cada professor, assim, nós temos um padrão, mas cada um tem um, uma maneira, né peculiar de trabalhar (ENTREVISTA 6).
ATITUDE	<p>[Vide atitudes de “retentores”, na seção 4.6];</p> <p>Ah, eu lembro de um aluno, agora, recente. Ele me ligou, falando que queria cancelar mas, expliquei que ele já tava terminando, que realmente a disciplina é difícil, que ele precisa ter mais paciência, precisa rever o conteúdo, e era mais ele precisava mais de, um puxão de orelha mesmo, porque se eu falasse pra ele: “ah, tudo bem, depois você cursa”, ele realmente iria cancelar. Né, porque as pessoas sempre acabam, né, querendo ouvir isso: “não, tudo bem, é difícil, depois você faz”, mas não é, “é difícil mas você tem que fazer agora, você vai ter que fazer em alguma hora, né” [mas] depende do aluno, né. Claro que uma parte é nossa, né. A responsabilidade é nossa, mas o aluno tem lá sua parcela também, e muita, parcela alta, grande (ENTREVISTA 4).</p> <p>Se você não gosta de ser professor, não gosta de interagir com o aluno, deixe a docência. Eu sempre brinco, deixe a docência. Acho que tudo, qualquer atividade você vai ter relacionamento, né, seja na venda, seja na área acadêmica, e voc, éh, e o aluno ele precisa desse apoio (ENTREVISTA 6).</p>
VALOR SOCIAL	As vezes o aluno te da um retorno ou quando ta acabando o curso ou a disciplina, dizendo: ó, uma coisa muito importante seu apoio, né, durante esse período, mas la na, como o pessoal é muito aqui de Maringa, na parte da [...], eu vejo né, respostas do aluno, eu vejo os alunos trabalhando, né, elas crescendo, né, dentro da atividade delas, então isso é legal, você ver que a pessoa cresceu, duma forma você contribuiu, né, pequena ou em maior parcela, houve ali uma contribuição sua além do conteúdo que você ministra (ENTREVISTA 6).
SUGESTÃO: TREINAMENTO	Eu vejo que a mediação tem pouco treinamento. Não tem treinamento na mediação, de nada. Tanto que quando o mediador entra, o novo, quem explica é o mediador colega do lado, não tem um treinamento específico pra mediação. Acho que isso faz um pouco de falta. Que seja padronizado, que seja algo realmente organizado, sabe? Porque o mediador entra, o que é explicado pra ele vai de acordo com o que a outra pessoa aprendeu, então assim, se a outra pessoa aprendeu errado, aí vai passando um pro outro, né. Não tem um treinamento específico pra mediador. Acho que isso seria bem interessante. As pessoas conhecerem o que é, quais as ferramentas vão utilizar, o que é o AVA, como funciona o EAD. Tem vídeos tutoriais, que ajudam, claro. Mas não é um treinamento, eu não digo como um treinamento, né. Vídeo tutorial não dá pra você fazer pergunta, por exemplo, né. Acho que seria

	ideal, seria bacana, nesse momento. É porque eu vejo sempre treinamento pra outros setores, de tudo, mas na mediação eu não vejo isso (ENTREVISTA 4)
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 49 – Competência: ESTIMULAR O ALUNO QUE DESISTE DO CURSO A VOLTAR AOS ESTUDOS

COMPETÊNCIA 18	ESTIMULAR O ALUNO QUE DESISTE DO CURSO A VOLTAR AOS ESTUDOS
FINALIDADE	Evitar que o aluno perca a oportunidade de concluir seus estudos, por motivos que, eventualmente, possam ser negociados ou resolvidos de maneira que possibilite ao aluno continuar sua graduação.
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	<p>Mas as vezes por exemplo, é no início de ano, nós estamos voltando de férias, é um período que as pessoas ainda estão, nós estamos sem disciplina, ta todo mundo sem muito trabalho, então as vezes é feito alguma ação pra isso., né, ligar: oh, nós tivemos tantos desistentes, aí divide um pouquinho pra cada um (ENTREVISTA 6).</p> <p>[...] Tem uns que falam assim: “nossa, eu pensei que eu fosse mais um, você tá me ligando?” É, de vez em quando ligamos pra vocês também! (ENTREVISTA 6).</p> <p>Então eu falo assim, você não dá chance pro aluno [desistir], né. Ah, então ta bom, vou pensar. E na realidade nem saiu a transferência dele, né. Ele mora em londrina e ia pra Bento Gonçalves. Ainda esta enrolada, não sabe se vai, se não vai, enquanto isso desiste e acaba passando, né. E é um bom aluno, é tão dedicado, não é justo, vamos ver se ele continua esse curso (ENTREVISTA 6).</p>
HABILIDADE	<p>Então assim, toda vez que você ver que o aluno tá propenso né? O que é propenso? Já não está fazendo as atividades, não está assistindo aula, você viu que ele já tirou nota baixa na primeira disciplina, né, isso já tá mostrando pra você: óh, né? Se ele não for bem na segunda, então você liga, nós como mediadores, é, ligamos [...] (ENTREVISTA 6).</p> <p>Fulano, porque você desistiu, né? Agora vai iniciar a aula tal dia, eu vi que você não reativou sua matricula (ENTREVISTA 6).</p> <p>O aluno envia uma mensagem por exemplo assim: Professora, to pensando em mudar de curso. Aí: Ah, mas por que você quer</p>

	<p>mudar de curso? A gente sempre brinca, é um aluno a menos gente pro nosso curso, vamo ligar pra esse povo, né (ENTREVISTA 6).</p> <p>Olha, conhecer o sistema né, como ele funciona. É uma habilidade técnica, isso demora quando a gente entra. Na mediação isso demora. Os mais rápidos, vamos dizer assim que com uns 4 ou 5 meses tão, né, tens uns que levam 6 meses, 7 meses, pra você dominar mesmo, todo o lugar que você acessa, que você abre o documento, o que aconteceu, o que não aconteceu, porque que ele está naquela condição. Isso não é um processo fácil. E esse processo as vezes o call center não consegue fazer, ele tem o mesmo ambiente que nós, mas ele não consegue fazer, né? [...] Ele tem o acesso, mas não tem [...], então você tem que ter a habilidade de conhecer todo o sistema (ENTREVISTA 6).</p> <p>Então você tem que ter a habilidade de conhecer todo o sistema. Tem que ter a habilidade de saber ouvir, muito importante é ouvir o aluno e também, é, contrapartida, você tem que saber dar uma resposta que venha segurar esse aluno (ENTREVISTA 6).</p>
<p>ATITUDE</p>	<p>Ah, professora eu desisti porque estou cansado, to com problema na minha família, aí você começa a conversar e vendo: mas olha, é as aulas vão começar, faltam 3 disciplinas pra você terminar, você vai parar seu curso agora? Né, você vai ficar parado, depois pra retomar isso. Então você acaba vendo aonde foi o ponto ali que ele desistiu mesmo, e você tenta colocar, é, estimular esse aluno a voltar, muitas vezes funciona, eu mesmo já tive experiências (ENTREVISTA 6).</p> <p>Porque assim, nós temos várias informações e as vezes o call center ele não consegue ter todas, ele, nós como mediadores, quanto mais você vai ficando, vai trabalhando no sistema, você vai aprendendo muitos locais que você vai acessando. Ah, teve um aluno que falou assim, Professora, mas eu tenho duas curricular, duas DP pra cursar, como que eu vou cursar 4 disciplinas no modulo? Aí eu falei olha, mas as DP você tem né, a opção de, é, de pedir o que? Dispensa delas, até tal dia. Agora lógico que daí vai atrasar um pouquinho tua conclusão, mas aí você cursa duas agora, espera ela ser ofertada novamente no próximo modulo, aí você. Ah! Sendo assim então vou retomar Professora, porque 4 eu não ia dar conta não. Então as vezes algum detalhe falta na hora da informação que faz com que o aluno não retome, tem detalhes que são determinantes pra você recuperar esse aluno (ENTREVISTA 6).</p> <p>Ligamos: olha, você já ficou pra prova sub na primeira disciplina, vamo concentrar nessa segunda, né pra que você seja aprovado, e nesse período da prova sub, você tenha só uma pra realizar, né, e daí vai sobrar um tempinho pra você est, então ele tem que perceber que ele tem uma chance, muitas vezes ele, na correria dele do dia a dia dele, ele esquece, esquece que tem essa</p>

	<p>possibilidade, né, então tem que ter alguém pra falar pra ele, né? (ENTREVISTA 6).</p> <p>“Ah, é porque eu não me encontrei muito dentro da administração, acho que não vou fazer uso”. Aí você fala: olha, se você mudar de curso agora. Nós temos ace, eles tem acesso mas não sabem como procurar, né. Você, por exemplo tem 7 disciplinas pra fechar administração, se você mudar de curso, você vai atrasar, você vai ficar com 12 disciplinas que não vai conseguir, dependendo do curso que ele vai, absorver todas essas disciplinas, né e vai atrasar ainda mais a sua conclusão da graduação. Então espera ter, faça esse curso de administração, você pode fazer várias pós. Aí você fala o que que ele pode ainda tá trabalhando: até nessa área que você tá pensando em mudar, por exemplo gestão de pessoas, nós temos recursos humanos no curso, depois você se especializa em gestão de pessoas. “Ah eu não tinha pensado nisso”, né. Então assim, você tem que prestar atenção na informação que ele está te dando, seja ela ali <i>online</i> que fica pra você ou na conversação. “Ah, então acho que vou deixar professora, vou continuar” (ENTREVISTA 6).</p>
DIRETORIA DE RELACIONAMENTO COM O ALUNO (área em implantação na IES)	<p>Mas lógico que antes de chegar a tudo isso, o call center faz um trabalho, mas aí quando chega no início do ano, as vezes o call center tentou, não conseguiu, nós mediadores ligamos (ENTREVISTA 6).</p> <p>Porque as vezes, o call center fala e nós falamos também, é um conjunto (ENTREVISTA 6).</p>
<p>OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 50 – Competência: DEMONSTRAR COMPROMETIMENTO COM O ALUNO NA ETAPA DO ESTÁGIO

COMPETÊNCIA 19	DEMONSTRAR COMPROMETIMENTO COM O ALUNO NA ETAPA DO ESTÁGIO
FINALIDADE	Contribuir para que o aluno conclua essa etapa do curso
DESCRIÇÃO OU JUSTIFICATIVA	O aluno, não que ele desista do curso, as vezes ele desiste da disciplina, né, até um caso, é o segundo ano que eu estou, é a segunda vez, né, o segundo ano que eu trabalho com Estágio, e uma das primeiras dificuldades, que inclusive já passei pra coordenação do curso, é a dificuldade que eles tem de encontrar a empresa que os receba para fazer o Estágio. Então nós sabemos assim, que principalmente por ser uma modalidade EAD, não que no presencial não tenha, mas, eu percebo assim que no EAD você

	<p>tem uma diversidade imensa de perfil de aluno, até em questão de regiões, né. Por exemplo, eu tenho alunos, tive o ano passado, El Dourado dos Carajás, então eu tive um aluno ano passado que ela pra chegar até o polo, que é onde pegava a internet, ela tinha que ir 50 km. E onde ela morava que era na zona rural não tinha onde que ela ia fazer o Estágio, não tinha empresa, né, e o Estágio é obrigatório pra conclusão do curso, né, aí ela conseguiu, essa mesma há 50 km, ela conseguiu uma empresa que ela pudesse fazer o Estágio e tal (ENTREVISTA 5).</p>
CONHECIMENTO	<p>E você, tem muita coisa que você tem que tá se atualizando também, porque como, dentro da área de administração não tem como, nosso regulamento de estágio ele tem elencado lá seis áreas, além da Gerencia Geral e Organização da Empresa, são 6 áreas de RH a Sistemas. Então vem questões pertinentes à cada área, né, então algumas você domina, outras nem tanto, aí você tem que buscar né, conhecimento, buscar tá se atualizando pra poder atender este aluno (ENTREVISTA 5).</p>
HABILIDADE	<p>porque em qualquer outro momento, ou qualquer outra empresa, ou qualquer outra função, você pode pensar o seguinte: “mas eu já respondi e ele tá perguntando isso de novo”, as vezes você pode redirecioná-lo para o que você escreveu, mas está ficando claro o seguinte que ele tem uma necessidade diferente, então em nenhum momento, em nenhuma profissão, em especial na educação a gente não pode achar que as pessoas são iguais, né, que todas as ferramentas vão atender todas as demandas da mesma forma (ENTREVISTA 5).</p>
ATITUDE	<p>Agora no Estágio, é, quando o aluno indica que quer cancelar, nós, por exemplo, se o aluno não conseguiu uma outra empresa, como o Estágio já aconteceu em outros anos, algumas cidades já tem, algumas cidades, a maioria né, das cidades que tem polo, tem empresa que já aceitaram o estágio, a gente orienta o aluno a ir nessa empresa e tentar pra ver se a empresa aceita novamente, né, e tem dado certo, assim, pelo menos tem dado certo, pelo menos a gente não, não tem perdido esse aluno, né. Acho que seria isso, né (ENTREVISTA 4).</p> <p>Tem aluno que me responde que não vai conseguir fazer o estágio e tudo mais. E se não conseguir fazer o estágio, pode elevar o cancelamento do curso, porque é uma das etapas mais importantes, né. Então você subentende que as vezes o aluno quer cancelar. E aí eu acabo entrando em contato e realmente era aquilo e o aluno acaba comentando que “ah, eu não vou conseguir”, e tudo mais, né. É que você percebe também, né, o aluno te manda uma mensagem e, as vezes ele não deixa claro, mas ele comenta que tá tendo dificuldade, comenta que não tá gostando de tal coisa, então isso pode ser um indicativo né de que ele pode cancelar futuramente (ENTREVISTA 4).</p>

	<p>Teve aluno este ano que ia desistir, novamente, e eu falei assim: “não”. Aí nós entramos em contato com o polo dela, o polo é um polo terceirizado, né, não é um polo próprio, falei assim: “é uma empresa, e vocês não recebem, não podem receber uma aluna aí pra fazer o Estágio?”, eles receberam e aluna não desistiu da disciplina (ENTREVISTA 5).</p> <p>“não desista, é só um período, você vai conseguir, vai dar certo, não é tão difícil assim, nós estamos aqui pra dar o respaldo”, mas mesmo assim, só que aí vai depender, esse é um caso particular daí do perfil do aluno, né, tem aquele que não desiste e tem aquele que em qualquer outra profissão, em qualquer outra modalidade, qualquer outra esfera de vida, tem aquele que vai permanecer e vai ter aquele que vai desistir independente do suporte que ele tenha. Então basicamente, em casos de desistência da disciplina, em específico eu tô falando de Estágio, é isso que acontece (ENTREVISTA 5).</p>
OUTRAS COMPETÊNCIAS VERIFICADAS E NECESSÁRIAS PARA A MOBILIZAÇÃO DESTA COMPETÊNCIA: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível verificar neste trabalho, sob a abordagem da etnometodologia, 19 (dezenove) competências existentes e necessárias aos Tutores *online* que estão relacionadas à retenção de alunos do curso de Administração da EAD de uma IES. Dessa maneira, este trabalho considera alcançado seu quarto objetivo específico, que diz respeito a: **4) Avaliar as competências existentes, e aquelas necessárias, aos Tutores online, relacionadas à retenção de alunos do curso de administração da EAD de uma IES.**

Com relação às competências verificadas, cabe observar que as sete primeiras competências podem ser consideradas como competências essenciais, pois são necessárias para a mobilização de todas as outras competências. Também observa-se que em algumas competências não foi possível destacar com exatidão os recursos que estão imbricados na mobilização dessas competências. Isso é devido à necessidade de se manter os diálogos contextualizados, não possibilitando recortes, mas também é devido à característica de ambiguidade causal inerente às competências (REED; DEFILLIPPI, 1990).

Ressalta-se que a gestão deve fazer um esforço para identificar os recursos que estão envolvidos nas competências, pois podem potencializar a singularidade da organização, propiciando a sustentabilidade de sua vantagem competitiva. Também observa-se que a identificação pode ocorrer durante o ato de ações empregadas (LE BOTERF, 2003), que são voltadas à busca pela retenção de alunos.

A partir do mapeamento dessas competências, que foram efetuadas com base na etnometodologia como abordagem metodológica, também foi possível atingir o objetivo geral deste trabalho que é: **Estabelecer as competências relacionadas ao trabalho dos Tutores online que possam contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento.**

A seguir, apresenta-se o Quadro 51 - As Competências dos Tutores *online* voltadas para a Retenção de Alunos, que sintetiza as competências que foram identificadas neste trabalho.

Quadro 51 – As Competências dos Tutores *online* voltadas para a Retenção de Alunos

<u>CONTRIBUIÇÃO CENTRAL</u>	
ITEM	AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES <i>ONLINE</i> VOLTADAS À RETENÇÃO DE ALUNOS
1	CONDUZIR TODAS AS ATIVIDADES REALIZADAS JUNTO AO ALUNO, VISANDO A RETENÇÃO DE ALUNOS
2	APROXIMAR OS ALUNOS DA IES, IMBUINDO-OS DE UM SENTIMENTO DE VÍNCULO COM O TUTOR <i>ONLINE</i>
3	DESENVOLVER SEU PAPEL PEDAGÓGICO DE MANEIRA DIDÁTICA
4	FAZER A GESTÃO DA SUA TURMA
5	UTILIZAR O PORTAL
6	CONTACTAR O ALUNO QUE DÁ SINAIS DE QUE PRETENDE EVADIR
7	INTERPRETAR E RESPONDER AS DÚVIDAS DOS ALUNOS PELOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO MAIS ADEQUADOS

8	ARGUMENTAR COM O ALUNO BUSCANDO RETÊ-LO NO CURSO
9	AJUDAR ALUNOS NA CONCILIAÇÃO DE SEUS ESTUDOS
10	PROMOVER A PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO DE ALUNOS NOS FÓRUMS
11	PROMOVER A ADAPTAÇÃO DO ALUNO INGRESSANTE
12	MOTIVAR O ALUNO A PERSISTIR NOS ESTUDOS
13	ORIENTAR OU ENCAMINHAR O ALUNO AOS CANAIS ADEQUADOS À RESOLUÇÃO DE SUA DÚVIDA. SE NECESSÁRIO PROCURAR FORMAS DE INTERVENÇÃO
14	ANTECIPAR-SE ÀS NECESSIDADES DO ALUNO
15	ACOMPANHAR O ALUNO QUE SE MOSTRA COM DIFICULDADES PARA CONECTAR-SE NO CIBERESPAÇO
16	TRANQUILIZAR O ALUNO QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE
17	CONSCIENTIZAR O ALUNO PARA CENTRAR-SE NO APRENDIZADO E NÃO APENAS NA FINALIZAÇÃO DE ATIVIDADES
18	ESTIMULAR O ALUNO QUE DESISTE DO CURSO A VOLTAR AOS ESTUDOS
19	DEMONSTRAR COMPROMETIMENTO COM O ALUNO NA ETAPA DO ESTÁGIO

Fonte: Elaborado pela autora.

As sete primeiras competências identificadas podem ser consideradas competências basilares, que “demonstram uma disposição do profissional para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (LE BOTERF, 2003, p. 40). As demais competências, são competências em ação, ou seja, são “um conjunto de ações voltadas para uma finalidade específica que tem um sentido para o profissional, e que se personificam em práticas profissionais que terão impacto sobre os desempenhos realizados” (LE BOTERF, 2003, p. 47). No contexto desta pesquisa, a finalidade específica diz respeito à retenção de alunos.

Observa-se que essas competências devem ser consideradas no contexto em que foram descritas, portanto recomenda-se que sejam lidas em conjunto com sua finalidade, que constam nos quadros anteriores, apresentados nessa seção.

Tendo estabelecido as competências relacionadas ao trabalho dos Tutores online que podem contribuir para a retenção de alunos em um curso de Administração da modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento, este trabalho compreende que essas dezenove competências podem contribuir teoricamente para os estudos que abordam essa temática e também podem impactar nas práticas da IES.

Assim como Sandberg (2000), este trabalho conclui que os achados da pesquisa tem implicações importantes para o desenvolvimento de competências na organização, pois tomando como ponto de partida o entendimento do sujeito, foi possível descrever mais plenamente como os atributos da competência são formados. Este trabalho também concorda com Sandberg (2000) que a partir do entendimento do sujeito é possível conceber treinamentos mais assertivos, entre outros elementos que propiciem o desenvolvimento.

Dessa maneira, este trabalho chega ao entendimento de que: a) cada competência pode ser estudada e analisada separadamente; b) por meio de estudos interpretativos pode ser traçado um plano de desenvolvimento para que não somente alguns Tutores *online* as tenham, mas que possam ser ampliadas a todos os outros; c) a partir da identificação das Barreiras a Retenção de Alunos, pesquisadores ou a gestão podem buscar traçar estratégias que envolvam todo o processo de retenção; d) estudos e a gestão podem levar em consideração que as competências que contribuem para imbuir um senso de pertencimento no aluno poderá proporcionar externalidades, refletindo também, em outras questões além da retenção, como por exemplo no desempenho ENADE.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou aderência da pesquisa ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Gestão Do Conhecimento Nas Organizações (PPGGCO), ofertado pelo Centro Universitário de Maringá – Unicesumar. O PPGGCO é composto por um conjunto integrado de disciplinas e atividades acadêmicas caracterizado pela sua natureza interdisciplinar.

Para tanto, esta pesquisa: a) inseriu-se na área de estudos da Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC); b) abordou a temática da competência na modalidade da Educação a Distância (EAD), c) inseriu-se na linha de pesquisas relacionadas às Organizações e Conhecimento; d) abrangeu elementos oriundos da linha de pesquisas da Educação e Conhecimento; e) apresentou características de uma pesquisa interdisciplinar utilizando conceitos e métodos de mais de uma disciplina, buscando apresentar a relevância do objeto de estudo tanto para a GC como para as necessidades da vida prática que se apresentam no contexto da EAD, preocupando-se com a adequação de métodos e técnicas de pesquisa que buscassem uma significação ética e benéfica à sociedade, e por buscar o diálogo entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

No que diz respeito à questão problemática que envolveu este trabalho, destaca-se que abrangeu o conceito de competência. Observa-se que devido à variedade de perspectivas de análise da competência, se fez necessário que este trabalho esclarecesse que adota o conceito de competência em uma perspectiva estratégica da gestão, que constitui uma das práticas adotadas pela Gestão do Conhecimento nas Organizações (GC), área de estudo interdisciplinar no qual se insere este trabalho. Dessa maneira, a base teórica desta dissertação fundamenta-se no corpo conceitual da *Gestão do Conhecimento nas Organizações*, e na base conceitual que fundamenta o conceito de *Competência*.

Por meio das fontes primárias e secundárias foi possível a este trabalho atingir seus objetivos geral e específicos, bem como responder o problema de pesquisa que o orienta. Utilizando-se de pesquisa documental e entrevistas, o resultado deste trabalho originou o estabelecimento de dezenove competências,

dentre as quais as sete primeiras competências identificadas podem ser consideradas competências basilares, que demonstram uma disposição do profissional para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica. As demais competências, são competências em ação, ou seja, são um conjunto de ações voltadas para uma finalidade específica que tem um sentido para o profissional, e que se personificam em práticas profissionais que terão impacto sobre os desempenhos realizados. No contexto desta pesquisa, a finalidade específica diz respeito à retenção de alunos.

Dessa maneira, os objetivos iniciais deste trabalho foram cumpridos e aos tutores foram dadas amplas oportunidades para articular as competências que consideram necessárias à retenção de alunos, com base em sua experiência na atuação junto aos alunos, além disso, também puderam descrever as barreiras à retenção de alunos, que na concepção deles podem eventualmente impedir um processo efetivo de retenção de alunos por meio da tutoria *online*.

Observa-se que este trabalho faz parte do projeto macro da Prof^a. Dr^a. Cláudia Herrero Martins Menegassi, que orienta este trabalho. O projeto macro da Prof^a. Dr^a. Cláudia busca o desenvolvimento de modelos teóricos e práticos de gestão por competências nos diferentes tipos de organizações. Dessa maneira, este trabalho entende que, em uma perspectiva futura próxima, o projeto macro da Prof^a. Dr^a. Cláudia acrescentará outras dimensões às discussões teóricas apresentadas por este trabalho, uma vez que seu projeto macro abarca outras pesquisas voltadas para a temática da gestão por competências e ao contexto da EAD.

Este trabalho observou que há certa confusão com relação ao entendimento do conceito de retenção, uma vez que pode ser confundido com o conceito de reversão da evasão, conforme foi apresentado neste trabalho. A confusão que se faz entre os dois conceitos ocorre quando o sujeito entende que a retenção de alunos é uma ação única a ser tomada, ou seja, entende que a retenção é algo para se fazer no momento em que o aluno decide evadir.

Este trabalho compreende que a confusão entre os dois conceitos pode se transformar em uma barreira na retenção de alunos, afinal se o profissional que

estiver atuando junto ao aluno, vir a interpretar que a retenção de alunos é uma única ação, algo a ser feito no momento que o aluno já demonstrou seu interesse em evadir, então entende-se que esse profissional poderá não lograr êxito, uma vez que o aluno pode já ter se decidido pela evasão.

Este trabalho procurou demonstrar que a retenção não pode ser vista como uma única ação e com isso a retenção de alunos foi entendida por este trabalho como um processo. Esse entendimento, da retenção de alunos como um processo, tem sido negligenciada na bibliografia que trata de evasão e retenção de alunos. Por isso este trabalho considera que o processo de retenção de alunos se mostra um campo promissor de estudos, pois não foi possível encontrar estudos aprofundados a respeito. Recomenda-se que estudos voltados para a retenção de alunos enquanto um processo, busque identificar estratégias que podem ser realizadas em cada etapa desse processo.

Neste trabalho também entende-se que a retenção de alunos pode contribuir para que inúmeras pessoas consigam graduar-se no ensino superior e com isso obter essa conquista, que este trabalho considera de grande importância na vida das pessoas, aliás particularmente este trabalho assume uma premissa, a de que todas as pessoas do mundo deveriam, por direito, ter condições e estímulos para concluir seus estudos.

A análise das competências individuais do Tutor *online*, relacionada à retenção de alunos na modalidade de EAD também se mostra um campo de estudos promissor, principalmente por meio da abordagem da etnometodologia que tem potencial para apresentar o entendimento que o sujeito faz com relação ao seu trabalho.

A abordagem da competência também tem potencial para identificar o valor social que o sujeito espera quando realiza seu trabalho, essa característica não deve ser menosprezada, pois pode contribuir para que o sujeito sinta-se valorizado no seu ambiente de trabalho e possa agir conforme os objetivos da empresa sem se sentir prejudicado. Dessa maneira, recomenda-se que, para futuras pesquisas, se amplie o

debate relacionado a essa temática em outros cursos e em outras IES, privadas ou públicas.

No que se refere à vantagem competitiva que a organização pode obter por meio da abordagem da competência, ressalta-se que a identificação das competências individuais é apenas o início de um processo que deve percorrer todas as esferas da organização.

Essa tarefa deve ser prioridade para as empresas que buscam consolidar ou desenvolver suas competências essenciais, pois pode contribuir para o alcance dos objetivos da organização, bem como para a perenidade da empresa no mercado. Dessa maneira, espera-se que novos estudos deem continuidade a este trabalho, a fim de que possam construir um atlas das oportunidades de desenvolvimento das competências e recursos necessários voltados para a retenção de alunos, com o objetivo de contribuir com as IES, bem como com a gestão, que buscam por abordagens que possibilitem o alcance de vantagens competitivas.

Como recomendação teórica-prática, relacionadas às dezenove competências que foram estabelecidas neste trabalho, sugere-se que: a) cada competência pode ser analisada separadamente; b) pode ser traçado um plano de desenvolvimento para que não somente alguns Tutores *online* as tenham, mas que possam ser ampliadas a todos os outros; c) a partir da identificação das Barreiras a Retenção de Alunos, a gestão pode buscar alinhar estratégias que envolvam todo o processo de retenção; d) imbuir um senso de pertencimento no aluno poderá refletir, também, em outras questões além da retenção, como por exemplo no desempenho ENADE.

No que se refere ao sujeito da pesquisa, destaca-se a necessidade de novas investigações, como estudos futuros, que possam explorar a relação entre a reflexão e a prática das atividades do Tutor *online*, no que diz respeito à forma como refletem e articulam suas competências no momento de sua atuação na interação com os alunos.

Também recomenda-se a extensão deste trabalho a uma variedade de outros contextos, que possam demonstrar o significado que o processo de retenção de alunos representa para os Tutores *online*, principalmente nos locais em que a

modalidade EAD funcione de maneira diferente da relatada neste trabalho. Essa recomendação se estende a outros cursos e a outros atores da modalidade EAD.

Este trabalho também se posiciona compreendendo que todo pensamento ideológico representa um risco para o bem da sociedade. Por isso aponta para a necessidade de estudos críticos, que questione pressupostos adotados de maneira objetiva e irrefletida que visam apenas legitimar poder e controle a forças que se mostram contrárias ao pleno desenvolvimento humano. Dessa maneira espera-se que estudos inseridos na abordagem crítica possam refletir e debater sobre as barreiras à retenção de alunos, que foram suscitadas por este trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via Internet: explorando variáveis explicativas. *In: RAE-eletrônica*, v.5, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/NYTgLn>>. Acesso em 29 jul. 2014.

ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em cursos a distância**: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE) da Universidade Brasília, Brasília, 2007.

ALMEIDA, O. C. S.; ABBAD, G.; ZERBINI, T. Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 14(1), p. 19-33, 2013.

AMARAL, L. M.; RIBEIRO, J. F.; SOUSA, M. **Economia do Conhecimento**: noção, base de sustentação e tendências. Editora: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2007.

ANDREWS J. What works? Student retention and success. Editorial. **Widening Participation and Lifelong Learning**. Volume 14, Special Issue, Winter 2012-2013.

APO - Asian Productivity Organization. **Knowledge management**: Facilitator's Guide. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/TFTnkR>> Acessado em: 12 nov 2015.

APO - Asian Productivity Organization. **Knowledge Management Tools and Techniques Manual**. Tokyo, ISBN: 92-833-7093-7. 2010. Disponível em <<http://goo.gl/aBujhv>>. Acesso em: 12 nov 2015.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARANA, E.; CORREIA, A-P.; THOMPSON, A. Transforming *online* teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of *online* teachers. **Distance Education**. Vol. 32, No. 3, p.421–439, November 2011.

BARBOSA, A. C. L. S. **Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas On line**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2008.

BARNEY, J. B. Strategic factor markets: Expectations, luck and business strategy. **Management Science**, 32 (10), p. 1231-1241, 1986.

_____. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management** 17(1):99-120, 1991.

BARROSO, A. C. O.; GOMES, E. B. P. Tentando entender a gestão do conhecimento. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, v. 33, n. 2, 1999.

BATES, A. W. **Technology, E-learning and Distance Education**. 2. Ed. Londres: Routledge, 2005.

BATISTA, F. F. **Modelo de Gestão do Conhecimento para a Administração Pública Brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: Ipea, 2012.

BAWANE, J.; SPECTOR, J. Prioritization of *online* instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. **Distance Education**, 30(3), p. 383–397, 2009.

BEHAR, P. A.; RIBEIRO, A. C. R.; SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T. Competências: conceitos, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. *In*: BEHAR, P. A. (org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F. S.; BEHAR, P. A. Competências para prática pedagógica na educação a distância: uma análise a partir do modelo pedagógico. *In*: BEHAR, P. A. (org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004. 203f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BICALHO, R.N.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. The dialogic process of knowledge construction in discussion forums. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.41, p.469-83, abr./jun. 2012.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A Etnometodologia enquanto Caminho Teórico-metodológico para Investigação da Aprendizagem nas Organizações. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, art. 3, pp. 684-704, Set./Out. 2012.

BOGHIKIAN-WHITBY, S.; MORTAGY, Y. The effect of student background in e-learning – Longitudinal study. **Issues in Informing Science and Information Technology**, v. 5, p. 107-126, 2008.

BOISOT, M. **Information and Organizations**: The Manager as Anthropologist. Fontana, 1987.

BORGES, J. P. F.; COELHO JUNIOR, F. A.; FAIAD, C.; ROCHA, N. F. Individual competences of distance education tutors. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p.935-950, out./dez. 2014.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL – Ministério da Educação – MEC. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL – Ministério da Educação – MEC. Secretaria da Educação Superior – SESu. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996a. 134f. Disponível em: <<http://goo.gl/87RFkW>>. Acesso em 25 nov 2014.

BRASIL – Ministério da Educação – MEC. **Lei n. 9494**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996b.

BRASIL. **Decreto Nº 2.494/1998**. Brasília: DOU, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 2005.

BRASIL – Ministério da Educação – MEC. Secretaria da Educação Superior – SESu - **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/RnwJGA>> Acesso em: 07/02/2014.

BRAUER, M. **Resistência à Educação a Distância Corporativa**. 2008. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2008.

BRAUER, S. **Avaliação de um Curso a Distância**: Valor Instrumental do Treinamento, Barreiras Pessoais à Conclusão e Evasão. 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

BRAUER, S.; ABBAD, G.; ZERBINI, T. Características da clientela e barreiras à conclusão de um curso a distância. **Psico-Usf**, v. 14, n. 3, p. 317-328, Setembro/Dezembro, 2009.

BRITO, C. E. **Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior de Moçambique**: UAM. 2010, 246 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. **Dialética professor-tutor na educação on-line**: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. *In*: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, 29-31 out 2009. Disponível em <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 05 nov 2015.

BUKOWITZ, W. R. e WILLIAMS, R. L. **Manual de gestão do conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa.** Porto Alegre: Bookman, 2002.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis.** London: Heinemann, 1979.

BYNNER, J. **The wider benefits of higher education** (HEFCE Report 01/46). 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/DJMTNw>> Acesso em: 21 nov 2015.

CALDWELL, B. **Beyond positivism: Economic methodology in the twentieth century** London: George Allen & Unwin Ltd, 1982.

CAPES. Documento de Área 2009: **Diretrizes que norteiam o processo de avaliação dos programas de Pós-Graduação que se inserem na Coordenação de Área Interdisciplinar da CAPES – CAInter.** 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/kt8xXK>> Acesso em: 18/10/2015.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARVALHO; M. C. S. **Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração, modalidade a distância da EA/UFRGS.** 2009. 100f. Mestrado (Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência.** Organizador: André Rocha. Escritos de Marilena Chauí, vol. 3. Belo Horizonte: Autentica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

_____. **Convite à filosofia.** Ed. 14. São Paulo: Editora Ática, 2015.

CHU, M. T.; KHOSLA, R. Index evaluations and business strategies on communities of practice. **Expert Systems with Applications**, v.36, n.2, p. 1549-1558, 2009.

CILLIERS, P. Why we cannot know complex things completely. **Emergence**, v. 4, n. 1-2, p. 77-24, 2002.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 2008. 273f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CNE/CES - **Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara De Educação Superior (CES).** Resolução CNE/CES 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2004, Seção 1, p. 11, 2004.

COCHRAN, J. D.; CAMPBELL, S. M.; BAKER H. M.; LEEDS E. M. The Role of Student Characteristics in Predicting Retention in *Online* Courses. **Research in Higher Education**. 55: p. 27-48, 2014.

COSTA, A. L. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1885, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

DAVENPORT, T. H; PRUSAK, L. **Working knowledge**: how organizations manage what they know. Boston: Harvard Business Review Press, 1998.

DIAS, C. A. Portal corporativo: conceitos e características. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n.1, p. 50-60, jan/abr. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/QFQBZK>>. Acesso em 02 fev. 2015.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

DIAS, G. B.; BECKER, G. V.; DUTRA, J. S.; RUAS, R.; GHEDINE, T. *In*: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (orgs). **Competências**: conceitos, métodos e experiências. 1. Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIERICKX, I.; COOL, K. Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. **Management Science**, v. 35, p. 1504-1514, 1989.

DOLZ J, OLLAGNIER E, (org). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed; 2004.

DOMENICO, J. A. D. **Definição de um ambiente Data Warehouse em uma instituição de ensino superior**. 2001 137f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DRUCKER, P. F. **A era de descontinuidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DURHAM. E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. **Novos Estudos**, p. 153-179, 2010.

DUTRA, J. S. (org.) **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas avançado para o gerenciamento de pessoas. 1ª ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 1ª ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2004.

FÁVERO, R.V. M. **Dialogar ou evadir**: um estudo sobre a permanência e a evasão. Dissertação (Mestrado). 2006. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FILKINS, J. W.; KEHOE, L. E.; MCLAUGHLIN, G. W. **Retention Research**: Issues in Comparative Analysis. Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Long Beach, CA, June 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/AU0viJ>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3 ed. 7ª. reimpressão (2013). São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial, p.183-196, 2001.

_____. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p.44-57, 2004.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

FONSECA ALARCON, D. **Diretrizes para práticas de gestão do conhecimento na educação a distância**. 2015. 213f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GAIRÍN-SALLÁN, J.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; ARMENGOL-ASPARÓ, C. Who exactly is the moderator? A consideration of *online* knowledge management network moderation in educational organisations. **Computers & Education**, 55, p. 304–312, 2010

GARCÍA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1995. (Colección Educación Permanente).

GARFINKEL, H. **Studios en etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge**: the texture of workplace learning. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GONÇALVES, J. E. L. As empresas são grandes coleções de processo. **RAE**, v.40, n. 1, p.7. Jan/Mar. 2000.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão de talentos**. 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HEISIG, P. Harmonisation of knowledge management – comparing 160 KM frameworks around the globe. **Journal of Knowledge Management**, v. 13, n. 4, p. 4 - 31, 2009.

HERDT, R. M. **Utilização de técnicas de mineração de dados na análise das informações de uma universidade**. 2001, 82f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. 2. Ed. Londres: Routledge, 1995.

HUEBNER, K. M.; WIENER, W. R. Distance education. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. V. 95, n.9, sept. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/mYhEG6>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

HÜHN, M. What is management? **International Journal of Management Concepts and Philosophy**, 1(4), p. 290-315, 2005.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Ed. 70, 2001.

HUTCHINSON, S. A. Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and hools in student teacher learning. **European Journal of Teacher Education**. Vol. 34, No. 2, p.177–191, May, 2011.

IÑIGUEZ, L. Os fundamentos da análise do discurso. *In*: IÑIGUEZ, L. (coord). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução Vera Lucia Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 50-104.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1934.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 3. Ed. Londres: Routledge, 1996.

KING, A. W. Disentangling interfirm and intrafirm causal ambiguity: a conceptual model of causal ambiguity and sustainable competitive advantage. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 1, p. 156-178, 2007.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Revised and updated. Cambridge Adult Education. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1970. Disponível em: <<http://goo.gl/Ck5PFU>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory into Practice**, Vol. 41, n. 4, Revising Bloom's Taxnomy, p. 212-218, 2002.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LACERDA, M. R. M. et al. Criação e Compartilhamento de Conhecimento em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**-Renote, vol. 8, 2010.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Editions D'organizations, 1994.

_____, **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. (Ed. Original: 1997, sob o título: *Compétence et navigation professionnelle*). 3. ed. Trad. Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Arned, 2003.

LEE, S. F. C. K.; GOH, D. On the concept and types of knowledge. **Journal of Information & Knowledge Management**, Hackensack, v.5, n2., p. 151-163, 2006.

LENTELL, H. The importance of the tutor in open distance learning. *In*: TAIT, A; MILLS, R (eds.) **Rethinking learner-support in distance education**. London: Routledge Falmer. p. 64-76, 2003.

LINS, A. F. C. **A retenção de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Distrito Federal**. 2013. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

LIPPMAN, S.; RUMELT, R. Uncertain imitability: An analysis of interfirm differences in efficiency under competition. **Bell Journal of Economics**, 13, p. 418-38, 1982.

LITTO, F. M. A. Perspectivas da educação a distância no Brasil: três cenários a ponderar [1997-2002]. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. 2003 (Seção Teorias). Disponível em: <<https://goo.gl/4A98kS>>. Acesso em 11 nov. 2014.

MAHONEY, J. T.; PANDIAN, J. R. The Resource-Based View within the conversation of strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 13, n. 5, p. 363-380, 1992.

MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S. **Tecnologias de informação e comunicação e os índices de evasão nos cursos a distância**. 2005. Disponível em <<http://goo.gl/K5XKAI>> Acesso em 20 nov. 2015.

MAROTO, M. L. M. Educação a Distância: aspectos conceituais. CEAD, **SENAI-DR**/Rio de Janeiro, v. 2, n. 08, jul/set. 1995.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 112-120, 2009.

_____. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist**. p. 1-14, 1973.

McLAGAN, P. A. Competencies: The next generation. **Training & Development**. p. 40-47, 1997.

McLAGAN, P. A. **Competencies and the changing world of work**. Cap 7. ASTD Handbook for Workplace Learning and Performance Professionals, Alexandria: ASTD Press, 2007, p. 127-145. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <kelly.cabral@yahoo.com.br> em 30 mai. 2014

McPHEERSON, M.; NUNES, M. The role of tutors as a integral part of line learning support. **European Journal of Open and Distance Learning**, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/vNjIVV>. Acesso em 29 nov 2015.

MENDONÇA, C. M. C.; SOUZA, T.; CAMPOS, D. F.; NÓBREGA, K. C. Análise da importância, desempenho e influência de serviços na retenção de alunos em curso de administração. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 294-314, maio/ago. 2012.

MENEGASSI, C. H. M. **Teoria Axiológica de Comunhão**: a construção social dos recursos constitutivos da gestão de empresas de economia de comunhão. 2013. 172f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo, Curitiba, 2013.

_____. **Gestão do conhecimento**. Maringá: Unicesumar, 2016 (no prelo).

MICHEL, P. A. **Análise exploratória de dados sócio-econômicos de vestibulandos**: o caso da UNIPAR de Toledo. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde e Sociedade**. p. 42-64, 1994.

MISHRA S.; JUWAH, C. Interactions in *online* discussions: a pedagogical perspective. *In*: JUWAH, C. (ed.) **Interactions in online education**: implications for theory and practice. Nova York: Routledge, 2006

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. *In*: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. Londres: Routledge, p. 22-38, 1993.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996

MORAES, L. M. **Gestão organizacional X educação a distância**: um estudo de caso da gestão da EAD na faculdade IDEAL-FACI. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional Executivo em Gestão Empresarial) - Programa de Pós-

Graduação da Fundação Getúlio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2010.

MOREIRA, M. G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução Geni G. Goldschmidt. 2a Edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2006.

MOTTA, F. C. P. **O Behaviorismo na Teoria das Organizações**. R. Adm. Emp. 10(2), p. 97-113, 1970.

MOURA-VALTER, A. **Variáveis preditoras de evasão em cursos a distância**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências - Psicologia) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MUNCK, L.; MUNCK, M. G. M.; BORIM-DE-SOUZA, R. Avaliando modelos de competências a partir de um ciclo interligado de legitimação e validação qualitativa. **Revista Alcance - Eletrônica**, Vol. 19 - n. 04 - p. 519-535 - out./dez. 2012

MURPHY, L. M.; SHELLEY, M. A.; WHITE, C.J.; BAUMANN, U. Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher. **Distance Education**. Vol. 32, No. 3, November, p. 397–419, 2011.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NUNES, I. B. A História da EAD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p.2-8, 2009.

PACHECO, A. S. V. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PAIVA, K. C. M.; BARROS, V. R.; MENDONÇA, J. R. C.; SANTOS, A. O.; DUTRA, M. R. S. Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira. **Tourism & Management Studies**, 10 (Special Issue), p.121-128, 2014.

PENROSE, E. T. **The theory of growth of the firm**. London: Basil Blackwell, 1959/2006.

PETERAF, M. The cornerstones of competitive advantage: A Resource-Based View. **Strategic Management Journal**. 14, p. 179-88, 1993.

PETERS, O. **Didática de ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PEREIRA, J. T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação**, Campinas, v, n2, p.23-32. ISSN 1414-4077, dez.1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. **Abstração Reflexionante: Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais**. Tradução Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PPGGCO. Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento nas Organizações** – PPGGCO. Unicesumar. 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/kXk2Oc> > Acesso em: 07/02/2014.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **The core competence of the corporation**. **Harvard Business Review**, v. 90, n. 3, p.79-91, 1990.

REED, R.; DeFILLIPPI, R. J. Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 1, p. 88-102, 1990.

REJAS-MUSLERA, R.; URQUIZA, A.; CEPEDA, I. Competency-based model through it: an action research Project. **Systemic Practice and Action Research**, p. 117-135, 2012

REZEK NETO, C. **Educação superior a distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD, para o avanço tecnológico e educacional do país**. 2008. 166f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2008.

RIBEIRO, A. C. R.; BEHAR, P. A. Competências para o letramento digital. *In*: BEHAR, P. A. (org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores: José A. S. Peres, et al. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. (org). **Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RODRIGUES, A. D.; BRAGA, A. A. Análises do discurso e abordagem etnometodológica do discurso. São Paulo: **Matrizes** v. 8, nº 2, 2014, p. 117-134.

ROSSI, L. **Causas da Evasão em Curso Superior a Distância do Consórcio da Universidade Aberta do Brasil**. 2008. 79f. Dissertação - Curso em Pós-Graduação Lato Sensu, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

ROVAI, A. P. In search of higher persistence rates in distance education *online* programs. **The Internet and Higher Education**, 6(1), 1-16., 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/qPeKUb>>. Acesso em: 01 dez 2015.

ROVAI A. P.; DOWNEY, J. R. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. **Internet and Higher Education**. 13. p. 141-147, 2010.

ROWLEY, J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. **Journal of Information Science**, v. 33. n. 2, p. 163-180, 2007.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB-UNESCO, 2003.

SANCHEZ, R.; HEENE, A.; THOMAS, H. **Dynamics of competence-based competition**: theory and practice in the new strategic management. England: Elsevier, 1996.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, Vol. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

_____. How Do We Justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches? **Organizational Research Methods**, Vol. 8 No. 1, p.41-68, 2005.

SANTOS, E. M.; TOMOTAKE, M. E.; OLIVEIRA NETO, J. D.; CAZARINI; E. W.; ARAÚJO, E. M.; OLIVEIRA, S. R. M. **Evasão na educação a distância**: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. mai. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ycq3Jg>>. Acesso em 03 ago. 2014.

SANTOS, F. M. R; SOUZA, R. P. L. O conhecimento no campo de Engenharia e Gestão do Conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.15, n.1, p. 259-281, jan./abr, 2010.

SARSUR A.; FISCHER, A. L.; AMORIN, W. A. C. Gestão por competências: a (não) inserção dos sindicatos em sua implementação nas organizações. *In*: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (orgs). **Competências**: conceitos, métodos e experiências. 1. Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

SCHLEMMER, E. **AVA**: Um ambiente virtual de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem. 2002. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SCHMITT, S. R. **Fatores críticos de sucesso à manutenção de comunidades de prática e suas dimensões de análise**. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em

Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. Competências dos atores da educação a distância. *In*: BEHAR, P. A. (org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por RuyJungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SEMESP – Sindicato das mantenedoras de ensino superior. **Indicadores Semesp/Instituto Phd**. Revista Ensino Superior. Ano 17, n. 197, Abril/2015. São Paulo: Editora Segmento, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SEOUDI, I. **The resource-capability-competence perspective in strategic management**: a re-appraisal of the epistemological and theoretical foundations. 2009. 246f. Published PhD thesis (Doctor of Philosophy in Management) – Department of Economics, School of Graduate Studies, Case Western Reserve University, Cleveland, OH, 2009.

SERVIN, G. **ABC of Knowledge Management**. NHS National Library for Health. 2005. Disponível em: [_<http://goo.gl/m2LLX1>](http://goo.gl/m2LLX1) Acesso em: 19/10/2015.

SHEA, P.; BIDJERANO, T. Does *online* learning impede degree completion? A national study of community college students. **Computers & Education**. 75, p.103-111, 2014.

SHINODA, A. C. M. **Gestão do conhecimento em projetos**: um estudo sobre conhecimentos relevantes, fatores influenciadores e práticas em organizações projetizadas. 2012. 304f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SHRESTHAA, P.; COFFINB, C. Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development. **Assessing Writing**. 17. p. 55–70, 2012.

SILVA, J. A. R. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração**: contribuições para gestão acadêmica. 2012. 273f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação da Escola Brasileira De Administração Pública e de Empresa da Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, R. M. **Solicitação de Organograma** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <kelly.cabral@yahoo.com.br> em 26 jun. 2015.

SIMPSON, O. The impact on retention of interventions to support distance learning students. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, Vol. 19, No. 1, 2004.

_____. Predicting Student Success in Open and Distance Learning. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, 21(2), p. 125-138, 2006.

_____. **Student retention: why bother?** 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/2d2luy>>. Acesso em 05/09/2014.

_____. **22% - can we do better?**, 2010a. Disponível em: <<http://goo.gl/2d2luy>>. Acesso em 05/09/2014.

_____. **"R = AC + Eld + (E+C).PaC + EXS"** – a formula for retention?, 2010b. Disponível em: <<http://goo.gl/2d2luy>>. Acesso em 05/09/2014.

_____. Student retention in distance education: are we failing our students? **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**. 28:2, p.105-119, 2013.

SNAPE, D.; SPENCER, L. The foundations of qualitative research. *In*: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (Ed.). **Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers**. London: Sage Publications, 2003. p.1-23.

SOUSA FILHO, J. M. **Estratégia socioambiental baseada em recursos e ambiguidade causal**: estabelecendo a relação teórico-empírica. 2013. 158 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresa) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2013.

STEIL, A. V. **Estado da arte das definições de gestão do conhecimento e seus subsistemas**. Florianópolis: Instituto Stela, 2007. Technical Report.

SVEIBY, K. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAIT, J. The tutor/facilitator role in student retention. **Open Learning**. 19 (1), p. 97-109, 2004.

TECCHIO, E. L.; NUNES, T. S.; MORETTO, S. M.; DALMAU, M. B. L.; MELO, P. A. Competências fundamentais ao tutor de ensino a distância. **Revista Digital da CVA - Ricesu**, Volume 6, Número 21, 2009.

TEECE, D. Economies of scope and the scope of the enterprise. **Journal of Economic Behavior and Organization**, 1, p. 223-247, 1980.

_____. Towards an economic theory of the multiproduct firm. **Journal of Economic Behavior and Organization**, 3, p. 39-63, 1982.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: O grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio Editora, 2001.

THÉVENET, M. As competências como alternativa à gestão dos recursos humanos. *In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (orgs). **Competências**: conceitos, métodos e experiências. 1. Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.*

THOMAS, L. Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? **Student Retention & Success programme**, Paul Hamlyn Foundation: London [*Online*]. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/KbOZIU>>. Acesso em 13 dez 2014.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(1), p.89-125, 1975.

_____. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**. Vol. 68, n. 6, 1997, p.599-624.

_____. **Student Success and the Construction of Inclusive Educational Communities**. American Association of State Colleges and Universities – AASCU, 2005.

TZORTZAKI, A. M.; MIHIOTIS, A. A Review of Knowledge Management Theory and Future Directions. **Knowledge and Process Management**. Volume 21, Number 1, p .29-41, 2014.

UNICESUMAR - Centro Universitário Cesumar. **Projeto pedagógico do curso superior de Bacharelado em Adm.** Núcleo De Educação A Distância (NEAD) 2014.

_____. **Conheça a Unicesumar – Educação a Distância (EAD)**. 2015a. Disponível em: <<https://goo.gl/NTVHSK>>. Acesso em: 01 set 2015.

_____. **Guia Acadêmico 2015**. 2015b. Disponível em: <<https://goo.gl/CrizuP>>. Acesso em: 02 set 2015.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VARGAS, M. R. M. **Barreiras a implantação de programas de educação e treinamento à distância**. 2004. 168f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VASCONCELOS, F. C; CYRINO, A. B. Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre estratégia e teoria organizacional. **Revista de Adm de Empresas**. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 20-37, 2000.

VIRGILLITO, S. B. (org) **Pesquisa de marketing: uma abordagem quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Saraiva, 2010.

VLACHOPOULOS, P; COWAN, J. Reconceptualising moderation in asynchronous *online* discussions using grounded theory. **Distance Education**. Vol. 31, No. 1, p. 23–36, May 2010.

VON KROGH, G; ROOS, J. A perspective on knowledge, competence and strategy, **Personnel Review**, Vol. 24, Iss. 3, p. 56 – 76, 1995.

WEDEMEYER, C. Independent study. *In*: KNOWLES, A. S. (ed). **The international encyclopedia of higher education**. Boston: Cihed, 1977.

WENGER, E. Communities of Practice and social learning systems. **Journal Organization**, v.7, n.2, p. 225-246, 2000.

WERNERFELT, B. A Resource-Based View of the firm. **Strategic Management Journal**, 5, p.171-180, 1984.

_____. From critical resource to corporate strategy. **Journal of General Management**, v. 14, p. 4-12, 1989.

WHITTINGTON, A. L. **Factors impacting on the success of distance education students of the University of the West Indies**: a review of the literature. University of the West Indies, Barbados: Cave Hill Campus, 1995.

WIIG, K. M. **Knowledge management foundations**: thinking about-how people and organizations create, represent, and use knowledge. Arlington, Texas: Schema Press, 1993.

_____. Knowledge Management: Where Did It Come From and Where Will It Go? **Expert Systems With Applications**, Vol. 13, No. 1, pp. 1-14, 1997.

XIAO, J. Tutors' influence on distance language students' learning motivation: voices from learners and tutors. **Distance Education**. Vol. 33, No. 3, November, p. 365–380, 2012.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica; tradução Maria Helena C.V. Trylinski. – São Paulo: Atlas, 2001.

ZILLES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, XIII(2): 216-221, jul-dez, 2007.

ZIMMER, Marco Vinício et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o Balanced Scorecard e a avaliação 360 graus. **RAP** — Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 875-98, 2008.

ZORZAL, M. F. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?** 2006. 309f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA AOS TUTORES *ONLINE* – NEAD UNICESUMAR

- 1) Há quanto tempo você trabalha como Tutor *online* no NEAD Unicesumar?
- 2) Quais atividades você realiza? Descreva um dia de trabalho.
- 3) Com relação à retenção de alunos, você faz algo em favor disso?
- 4) Com relação à evasão de alunos...
- 5) O que é solicitado por parte do NEAD Unicesumar, para que você busque a retenção de alunos?
 - 5.1) Você acha que poderia fazer “algo além” do que já faz?
 - 5.2) Se sim, o que precisa, ou o que falta, para que você faça esse “algo além” do que já faz?
- 6) Quais os conhecimentos que você possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 6.1) Quais conhecimentos você sente necessidade de obter que possa ajudar na retenção?
 - 6.2) Como esses conhecimentos agregariam valor à organização?
 - 6.3) Como esses conhecimentos agregariam valor social a você?
- 7) Quais as habilidades que você possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 7.1) Quais habilidades você sente necessidade de obter que possa ajudar na retenção?
 - 7.2) Como essas habilidades agregariam valor à organização?
 - 7.3) Como essas habilidades agregariam valor social a você?
- 8) Quais as atitudes que você possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 8.1) Quais atitudes você sente necessidade de obter que possa ajudar na retenção?
 - 8.2) Como essas atitudes agregariam valor à organização?
 - 8.3) Como essas atitudes agregariam valor social a você?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA AO GESTOR DO TUTOR *ONLINE* - NEAD UNICESUMAR

- 1) Há quanto tempo você iniciou as atividades de gestor (a)?
- 2) Quais atividades os Tutores *online* realizam? Descreva um dia de trabalho.
- 3) Com relação à retenção de alunos, quais as ações que o Tutor *online* faz em favor disso?
- 4) Qual o papel do Tutor *online* na retenção de alunos, no seu ponto de vista?
- 5) O NEAD Unicesumar oferece ao o Tutor *online* alguma ferramenta para a retenção de alunos? Quais? Explique.
- 6) O que é solicitado ao Tutor *online* para que busque a retenção de alunos?
 - 6.1) Você acha que o Tutor *online* poderia fazer “algo além” do que já faz?
 - 6.2) Se sim, o que precisa, ou o que falta, para que o Tutor *online* faça esse “algo além” do que já faz?
- 7) Quais os conhecimentos que o Tutor *online* possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 7.1) Quais conhecimentos o Tutor *online* necessita obter para que possa ajudar na retenção?
 - 7.2) Como esses conhecimentos agregariam valor à organização?
 - 7.3) Como esses conhecimentos agregariam valor social ao Tutor *online*?

- 8) Quais as habilidades que o Tutor *online* possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 8.1) Quais habilidades o Tutor *online* necessita obter para que possa ajudar na retenção?
 - 8.2) Como essas habilidades agregariam valor à organização?
 - 8.3) Como essas habilidades agregariam valor social ao Tutor *online*?
- 9) Quais as atitudes que o Tutor *online* possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 9.1) Quais atitudes o Tutor *online* necessita obter para que possa ajudar na retenção?
 - 9.2) Como essas atitudes agregariam valor à organização?
 - 9.3) Como essas atitudes agregariam valor social ao Tutor *online*?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA AO GESTOR DO DEPARTAMENTO DE RETENÇÃO

NEAD UNICESUMAR

- 1) Quando o departamento iniciou as atividades?
- 2) Quais atividades o departamento realiza? Descreva um dia de trabalho.
- 3) O que é a evasão, para o NEAD Unicesumar?
- 4) Quais os motivos que geram a evasão?
- 5) Como a evasão é mensurada pelo NEAD Unicesumar?
- 6) Com relação à retenção de alunos, quais as ações que o departamento faz em favor disso?
- 7) Qual o papel do Tutor *online* na retenção de alunos, sob o ponto de vista do departamento?
- 8) O NEAD Unicesumar oferece ao Tutor *online* alguma ferramenta para a retenção de alunos? Quais? Explique.
- 9) O que é solicitado por parte do NEAD Unicesumar, ao Tutor *online* para que busque a retenção de alunos?
 - 9.1) Você acha que o Tutor *online* poderia fazer “algo além” do que já faz?
 - 9.2) Se sim, o que precisa, ou o que falta, para que o Tutor *online* faça esse “algo além” do que já faz?
- 10) Quais os conhecimentos que o Tutor *online* possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 10.1) Quais conhecimentos o Tutor *online* necessita obter para que possa ajudar na retenção?
 - 10.2) Como esses conhecimentos agregariam valor à organização?
 - 10.3) Como esses conhecimentos agregariam valor social ao Tutor *online*?
- 11) Quais as habilidades que o Tutor *online* possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 11.1) Quais habilidades o Tutor *online* necessita obter para que possa ajudar na retenção?
 - 11.2) Como essas habilidades agregariam valor à organização?
 - 11.3) Como essas habilidades agregariam valor social ao Tutor *online*?
- 12) Quais as atitudes que o Tutor *online* possui que ajudam na retenção de alunos?
 - 12.1) Quais atitudes o Tutor *online* necessita obter para que possa ajudar na retenção?
 - 12.2) Como essas atitudes agregariam valor à organização?
 - 12.3) Como essas atitudes agregariam valor social ao Tutor *online*?

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

MÓDULO	EIXO TEMÁTICO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA MÓDULO
1	GESTÃO DE PESSOAS E QUALIDADE	Gestão de Pessoas e Desenv. de Equipes	200
		Adm Empreendedora e Qualidade	
2	COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL E CONTABILIDADE	Comunicação Empresarial e Negociação	200
		Contabilidade Gerencial	
3	NOÇÕES DE GESTÃO EMPRESARIAL	Conceitos da Adm e Ética Empresarial	200
		Economia e Sociedade	
4	DIREITO E RELAÇÕES HUMANAS	Introdução a Psicologia	200
		Introdução ao Direito Público e Privado	
5	ESTUDOS MERCADOLÓGICOS E PROJETOS	Introdução a Adm Mercadológica	200
		Conceitos de Projetos e de Viabilidade	
6	ORGANIZAÇÃO E ADM DE PROCESSOS	Comportamento do Consumidor	200
		Organização, Sistemas e Métodos	
7	ADM DA PRODUÇÃO E DA LOGÍSTICA	Conceitos da Adm da Produção	200
		Logística Empresarial	
8	VENDAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL	Adm de Vendas	200
		Sustentabilidade e Responsabilidade Social	
9	ADM E SISTEMA FINANCEIRO	Adm Financeira	300
		Mercado Financeiro e de Capitais	
		Formação Sociocultural e Ética I	
10	MARKETING AVANÇADO E OS RECURSOS HUMANOS	Marketing Empresarial	300
		Gerenc. do Crescimento do Ser Humano	
		Formação Sociocultural e Ética II	
11	LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL E OPERAÇÕES	Legislação Empresarial	200
		Conceitos de Adm de Recursos Humanos	
12	ORÇAMENTO E TÓPICOS ESPECIAIS EM ADM	Adm Orçamentária	200
		Estágio I – Metodologia	
13	ARRANJOS PRODUTIVOS E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	Estudos em Arranjos Produtivos Locais	200
		Gestão da Inovação e Tecnologia	
14	SUPORTE ÀS EMPRESAS INICIANTES	Estágio II	200
		Teoria dos Jogos	
15	ABORDAGENS DA ADM	Especificidades do Varejo	200
		Adm voltada à Gestão Pública	
16	DIVERSIDADES DAS ORGANIZAÇÕES	Negócios Eletrônicos	200
		Organizações Transnacionais	
Carga horária parcial do curso			3400
Atividades Acadêmicas Complementares (6% da Carga Horária do Curso)			204
Carga horária Total do Curso			3604
Disciplina Optativa: Língua Brasileira de Sinais			100
Carga horária Total do Curso com Optativa			3704

Fonte: UniCesumar (2014, p. 42-44) - Adaptado pelos autores.

ANEXO 2 – CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

	Semanas										Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	
Aula ao vivo	2	2	2	2		4	2	2	2		18
Atividade Presencial Obrigatória Interdisciplinar (APOI)				2							2
Atividade de Estudo	4	4	4				4	4	4		24
Atividade de Estudo Comentada	2	2	2				2	2	2		12
Fórum	2	2	2				2	2	2		12
Fórum interdisciplinar				2							2
Atividade de Conhecimentos Gerais						4					4
Prova					2					2	4
Prova Comentada					2					2	4
Aula Estudo de Caso	2						2				4
Aula Conceitual	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Auto estudo	6	6	6	6	10	6	6	6	6	10	68
Material Extra	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Mídia Interativa Digital	1	1	1				1	1	1		6
Total	23	21	21	16	18	18	23	21	21	18	200

Fonte: UniCesumar (2014, p. 104) - Adaptado pelos autores.

ANEXO 3 – CARGA HORÁRIA EXTRA DAS ATIVIDADES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – 100 HORAS

Atividades	SEMANAS										Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	
Aula conceitual	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Atividade de Estudo			4			4			4		12
Fórum			2			2			2		6
Atividade de Conhecimentos Gerais						4					4
Prova										14	14
Prova Comentada										2	2
Autoestudo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	6	33
Material Extra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
Total	6	6	12	6	6	16	6	6	12	24	100

Fonte: UniCesumar (2014, p. 105) - Adaptado pelos autores.