



LUDMILA DE OLIVEIRA AMARAL FERREIRA

**POSSÍVEIS PREDITORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO
EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**LAVRAS-MG
2021**

LUDMILA DE OLIVEIRA AMARAL FERREIRA

**POSSÍVEIS PREDITORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO EM CURSOS DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins
Orientador

Profa. Dra. Estela Aparecida Oliveira Vieira
Coorientadora

**LAVRAS - MG
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Ferreira, Ludmila de Oliveira Amaral.

Possíveis preditores de permanência e evasão em cursos de
pedagogia a distância / Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira. - 2021.
130 p. : il.

Orientador: Ronei Ximenes Martins.

Coorientadora: Estela Aparecida Oliveira Vieira.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Educação a Distância. 2. Ensino Superior. 3. Evasão. I.
Martins, Ronei Ximenes. II. Vieira, Estela Aparecida Oliveira. III.
Título.

LUDMILA DE OLIVEIRA AMARAL FERREIRA

**POSSÍVEIS PREDITORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO EM CURSOS DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**POSSIBLE PREDICTORS OF PERMANENCE AND EVASION IN DISTANCE
PEDAGOGY COURSES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de março de 2021.

Dra. Estela Aparecida Oliveira Vieira UFLA

Dra. Fernanda Barbosa Ferrari UFLA

Dra. Mara Lúcia Fernandes Carneiro UFRGS

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins
Orientador

Profa. Dra. Estela Aparecida Oliveira Vieira
Coorientadora

**LAVRAS - MG
2021**

*Dedico este trabalho aos meus filhos, Beatriz e Daniel, e ao meu
marido Pablo,
Minhas grandes inspirações e motivação.*

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento, pela oportunidade e conclusão do mestrado, é a Deus, que me permitiu essa vivência.

À minha família pelo apoio incondicional. Pablo, Beatriz e Daniel, vocês são minha força diária, para conquistar qualquer sonho. Obrigada por entenderem minhas ausências, por me acompanharem nas aulas do mestrado, por viverem intensamente comigo essa experiência e, por torcerem por essa conquista.

Aos meus pais Paulo e Sueli, por todo apoio e incentivo nessa jornada. Minha mãe pelas incontáveis horas com as crianças e meu pai me “livrando” da padaria, para que conseguisse finalizar a pesquisa. Ao meu irmão Nikolas, cunhada Leticia e lindos sobrinhos Antônio e Bianca, por estarem sempre presentes.

A minha sogra Irene, tia Lilica, Maria José, Júlia, Ana Terra, Cajusinha, amigos da Vila e tantos outros anjos que seguraram minha mão para vencer, ajudando tanto com as crianças.

Aos grandes amigos do NEAD, que “vestem a camisa” da EaD com responsabilidade e dedicação: Alessandra Alves, Douglas, Mário, Alessandra Oliveira, Luiz Otávio, Évelyn, Rodolfo, Marina, Thaisa, Tati, Renata e Alex, vocês são parceiros incríveis. Obrigada por tornarem o dia a dia mais leve e por tanto companheirismo. Georgina, você foi fundamental durante toda a caminhada. Obrigada pela sua parceria e amizade.

À Aline Fernandes, professora e amiga, obrigada por me ensinar tanto. Obrigada por cada conversa, incentivo, partilha e desabafos.

À Dani, amiga do mestrado, que tanto me incentivou e inspirou.

Ao orientador Ronei Ximenes Martins, pela oportunidade e confiança, por todo aprendizado e sábias contribuições.

A coorientadora Estela, por tanta paciência, ensinamentos e parceria.

Às professoras da banca examinadora, Mara Lucia Fernandes Carneiro e Fernanda Ferrari, por aceitarem participar da banca e por todas as contribuições.

Aos alunos e ex-alunos dos cursos de Pedagogia EaD, por contribuírem com esse trabalho.

Aos amigos que tornam a vida mais feliz, que torcem mesmo a distância, que estão juntos nas melhores comemorações e a todos aqueles que contribuíram de alguma forma, tornando essa conquista possível, os meus sinceros agradecimentos.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

RESUMO

O cenário educacional superior se caracterizou, na última década, pela discussão da democratização do acesso ao ensino e do desenvolvimento exponencial da Educação a Distância (EaD). A evasão elevada nos cursos superiores EaD é uma variável relevante deste processo e, nos últimos anos, mantém-se entre 11% e 25%, segundo dados do Censo EaD (2017). Os fatores que contribuem para a permanência e evasão de estudantes são multivariados e, nesse sentido, esta pesquisa é norteada pela seguinte questão: que fatores podem contribuir para a permanência ou podem gerar evasão de estudantes nos cursos de Pedagogia EaD? O objetivo foi identificar possíveis preditores de evasão e permanência para os cursos de Pedagogia EaD. A metodologia adotada foi a descritiva e analítica, de característica quali-quantitativa. Participaram 62 alunos e 37 ex-alunos de dois cursos de Pedagogia, ofertados por instituições pública e privada. Foi elaborado, a partir de revisão sistêmica e aplicado, inventário específico no formato digital. Com base nos dados, foi possível obter elementos presentes nos comportamentos de evadidos e outros nos estudantes que permaneceram. Verificou-se que a escolha do curso sonhado e para o qual o estudante, conscientemente, direcionou-se, considerando inclusive a modalidade, é um preditor importante para a permanência, porém não é, isoladamente, fator determinante. Outros fatores relevantes são a flexibilidade de organização dos estudos, possibilitando, sobretudo, conciliar trabalho, família e estudo. Ao lado disso, as demandas acadêmicas, quando excessivas, fatores inerentes à gestão/oferta do curso, fatores pessoais, tais como financeiros, demonstraram ser determinantes para o abandono.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Superior. Evasão. Permanência.

ABSTRACT

The last decades of the higher educational scenario are characterized by the discussion of democratization in teaching and, consequently, the development of Distance Education (DE), as a methodology that offers society ample opportunities for training. However, even with so many possibilities, the high dropout rate in higher education courses is a characteristic and in recent years it remains around 11% and 25% of dropouts according to data from the Higher Education Census (2017). The factors that contribute to the permanence and evasion of students are multivariate and in this sense the research is guided by the following question: what factors can contribute to the permanence or can generate evasion of students in distance education courses? The objective was to identify possible predictors of dropout and permanence for distance education courses. The methodology adopted was descriptive and analytical, with qualitative and quantitative characteristics. Sixty-two students and 37 former-students participated in 2 pedagogy courses, offered by public and private institutions. Based on a systemic review, a specific inventory was prepared in digital format. Based on the data, it was possible to obtain elements present in the behaviors of dropouts and students who remained. It was found that the choice of the dreamed course and to which the student consciously directed, considering even the modality, is an important predictor for permanence, however, it is not, in isolation, a determining factor. Other relevant factors are the flexibility of organizing the studies, making it possible to reconcile work, family and study. Alongside this, academic demands, when excessive, factors inherent to the management / offer of the course, personal factors, such as financial, proved to be decisive for abandonment.

Keywords: Distance Education. Higher education. Dropout. Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de ingressos na graduação, por modalidade.	20
Figura 2 - Marcos da EaD entre 1978 e 1988.....	28
Figura 3 - Marcos da EaD entre 1998 e 2001.....	29
Figura 4 - Comparativo entre motivos para cursar Graduação - IES pública x particular.	53
Figura 5 - Comparativo entre motivação para fazer graduação - faixa etária entre 30 a 59 anos - IES pública e particular.....	54
Figura 6 - Comparativo entre motivação para fazer graduação - faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública e particular.....	55
Figura 7 - Comparativo entre motivo para cursar Pedagogia - IES pública x particular.	56
Figura 8 - Motivo para escolher EaD - IES pública e particular.....	56
Figura 9 - Imagem do item que avalia autopercepção de perfil para estudar a distância.....	57
Figura 10 - Situação no curso e autoanálise do perfil EaD - IES Pública.....	58
Figura 11 - Situação no curso e autoanálise do perfil EaD - IES Particular.	58
Figura 12 - Comparativo entre desempenho acadêmico e autoanálise de perfil de estudante EaD - IES pública x particular.....	60
Figura 13 - Comparativo entre desempenho acadêmico e situação no curso - IES pública x particular.....	61
Figura 14 - Comparativo entre desempenho acadêmico e faixa etária - IES pública x particular.....	61
Figura 15 - Comparativo de Habilidades Tecnológicas - IES pública x particular.....	62
Figura 16 - Dedicção e envolvimento com o curso - IES pública e particular.....	63
Figura 17 - Percepção dos ex-alunos sobre o curso - IES pública e particular.	64
Figura 18 - Comparativo sobre planejamento do curso - IES pública x particular.	65
Figura 19 - Percepção sobre a organização do curso - faixa etária entre 40 a 49 anos, 50 a 59 anos - IES pública.....	66
Figura 20 - Percepção sobre a organização do curso -faixa etária entre 30 a 39 anos - IES pública x particular.	67
Figura 21 - Percepção sobre a organização do curso -faixa etária entre 18 a 29 anos - IES pública e particular.	68
Figura 22 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária de 18 a 29 anos - IES pública x particular.....	70

Figura 23 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária de 30 a 39 anos - IES pública e particular.	70
Figura 24 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária de 40 a 49 anos; 50 a 59 anos - IES pública.	71
Figura 25 - Comparativo sobre Interação Professor/ Tutor no AVA - IES pública x particular.	72
Figura 26 - Comparativo entre interação Professor/ Tutor e influência na saída/desligamento do curso - IES pública x particular.	73
Figura 27 - Comparativo entre Metodologias de Aprendizagem - IES pública x particular.	74
Figura 28 - Comparativo entre Contextualização Teoria x Prática - IES pública x particular.	75
Figura 29 - Comparativo sobre Recursos de Aprendizagem - IES pública x particular.	76
Figura 30 - Comparativos entre necessidade de algum apoio (financeiro, psicológico, monitoria, etc) e influência na saída/desligamento do curso - IES pública x particular.	77
Figura 31 - Comparativo sobre qualidade do curso - IES pública x particular.	78
Figura 32 - Motivo da saída/desligamento do curso - IES pública e particular.	78
Figura 33 - Comparativo entre motivo para cursar graduação - IES pública x particular.	80
Figura 34 - Comparativo entre motivo para fazer Graduação - Faixa etária entre 30 e 59 anos - IES pública x particular.	81
Figura 35 - Comparativo entre motivo para fazer Graduação - Faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública e particular.	82
Figura 36 - Comparativo entre motivo para cursar Pedagogia - IES pública x particular.	83
Figura 37 - Motivo para escolher EaD - IES pública e particular.	84
Figura 38 - Situação no curso e Autoanálise do perfil para estudar a distância - IES pública.	85
Figura 39 - Comparativo entre situação no curso e autoanálise do perfil para estudar a distância - IES particular.	85
Figura 40 - Comparativo entre desempenho acadêmico e autoanálise do perfil de estudante EaD - IES pública x particular.	86
Figura 41 - Comparativo entre desempenho acadêmico e situação no curso - IES pública x particular.	87
Figura 42 - Comparativo sobre desempenho acadêmico por faixa etária - IES pública x particular.	87

Figura 43 - Comparativo sobre habilidades tecnológicas - IES pública x particular.	88
Figura 44 - Dedicção e envolvimento com o curso - IES pública e particular.	89
Figura 45 - Percepção sobre o curso - IES pública e particular.	90
Figura 46 - Comparativo sobre Planejamento do curso - IES pública x particular.	91
Figura 47 - Comparativo sobre organização do curso - Faixa etária entre 40 a 49; 50 e 59 anos - IES pública x particular.	91
Figura 48 - Comparativo sobre organização do curso - Faixa etária entre 30 e 39 anos - IES pública x particular.	92
Figura 49 - Comparativo sobre organização do curso - Faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública x particular.	93
Figura 50 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública x particular.	94
Figura 51 - Disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária entre 30 e 39 anos - IES pública x particular.	95
Figura 52 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária entre 40 e 49; 50 a 59 anos - IES pública x particular.	95
Figura 53 - Comparativo sobre interação Professor/ Tutor no AVA - IES pública x particular.	96
Figura 54 - Comparativo sobre interação Professor/ Tutor influência na permanência - IES pública x particular.	97
Figura 55 - Comparativo sobre metodologias de ensino-aprendizagem - IES pública x particular.	98
Figura 56 - Comparativo sobre contextualização Teoria e Prática - IES pública x particular.	99
Figura 57 - Comparativo sobre Recursos de Aprendizagem - IES pública x particular.	100
Figura 58 - Comparativo sobre atendimento recebido na IES e influência do atendimento na permanência - IES pública x particular.	100
Figura 59 - Comparativo sobre a qualidade do curso - IES pública x particular.	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Preditores evidenciados na literatura.....	41
Quadro 2 - Eixos de agrupamento de Preditores de Evasão e Permanência.	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula em cursos de Graduação a distância - Rede Federal.....	23
Tabela 2 - Matrículas em cursos de Graduação a distância - Rede Privada.....	23
Tabela 3 - Matrículas na modalidade a distância por categoria administrativa.....	31

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEAD	Centro de Educação Aberta a Distância
CEDERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
DED	Departamento de Educação
DED	Diretoria de Educação a Distância
DIRED	Diretoria de Educação a Distância
DRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
EaD	Educação a Distância
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIES	Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MRSIA	Modelo de Referência para um Sistema Integrado de Alerta
OVEU	Observatório da Vida do Estudante Universitário
PNAP	Programa de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SIE	Sistema de Informações para o Ensino
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPA	Universidade Federal de Lavras

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNAM	Universidade Nacional Autônoma do México
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

	PREÂMBULO	17
1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	Justificativas.....	22
1.2	Objetivos.....	24
1.2.1	Principal.....	25
1.2.2	Secundários	25
1.3	Estrutura do trabalho.....	25
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	26
2.1	Trajetória e marcos Legais da EaD no Brasil.....	26
2.2	Preditores de permanência e evasão em cursos superiores a distância	32
2.2.1	Possíveis preditores da evasão	33
2.2.2	Possíveis preditores da permanência	36
2.2.3	Reflexão sobre os preditores	42
3	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	44
3.1	Caracterização da pesquisa	44
3.2	Método de Pesquisa	44
3.2.1	Revisão sistemática da Literatura	45
3.2.2	Levantamento de dados.....	48
3.3	Procedimento da coleta de dados	49
3.4	Tratamento da análise de dados.....	50
4	RESULTADOS	52
4.1	Dados dos alunos evadidos.....	52
4.2	Dados dos alunos matriculados	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE A - INVENTÁRIO PARA ALUNOS MATRICULADOS	113
	APÊNDICE B - INVENTÁRIO PARA ALUNOS EVADIDOS.....	122

PREÂMBULO

No percurso de minha formação como pedagoga, tive a oportunidade de conhecer as várias vertentes que compõem a área educacional, interessando-me inicialmente no desenvolvimento de pesquisas e estudos no campo de conhecimento da Pedagogia Empresarial.

Após a conclusão do curso de graduação, ingressei em um MBA em Pedagogia Empresarial e, também, na Pós-Graduação Lato Sensu em Educação. Ainda, nesse período, participei do projeto “Preditores do desempenho acadêmico de estudantes em cursos online” - aprovado e realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) -, juntamente com um professor do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), auxiliando na logística de aplicação e acompanhamento da transcrição de dados, articulação com os polos e envio de pessoas para a aplicação de instrumentos de avaliação nas localidades selecionadas para as coletas. Minhas ações para esse projeto foram desenvolvidas entre julho de 2011 e julho de 2012, período em que iniciei meu contato com a educação a distância.

Diante da relação com as temáticas estudadas, como cursos online, tecnologia educacional, perfil do estudante e da busca em abranger esses conceitos em diferentes contextos, persisti, acadêmica e profissionalmente, nesse campo de atuação. Na perspectiva de que poderia abordar os temas em questão e, também, a partir dos dados coletados no projeto, fundamentei a construção de meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) da Especialização em Educação intitulado “Análise do perfil sociodemográfico de candidatos aos cursos de licenciatura na modalidade a distância”.

Ainda nesse período, comecei a trabalhar no Centro de Educação a Distância (CEAD) em uma instituição pública, atuando na Coordenaria Pedagógica. Nesse período, colaborava no gerenciamento dos processos seletivos de tutores a distância e em processos que diziam respeito à didática e às metodologias dos cursos a distância, em busca da promoção da qualidade no processo ensino-aprendizagem em Educação a Distância (EaD). Assessorava nas capacitações didático-pedagógicas em EaD de docentes; tanto na atuação da modalidade de educação a distância como presencial, por intermédio da utilização da Plataforma Virtual; discentes, tutores, servidores e funcionários, auxiliando na construção, uso e melhoria de instrumentos de avaliação da qualidade de ações que envolvem a EaD. Atuei também acompanhando as intervenções pedagógicas dos tutores a distância e presenciais, nos

ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) das graduações a distância, assim como nos momentos de formação do curso de Pedagogia EaD com os professores do Departamento de Educação.

Nesse mesmo período, iniciei meu trabalho como tutora a distância nos cursos de licenciatura EaD, acompanhando, orientando e conduzindo o desenvolvimento dos discentes com a mediação do conteúdo e propostas pedagógicas, compartilhando conhecimentos e acompanhando de perto as propostas estabelecidas. Nesse ambiente de trabalho, tive acesso a novas possibilidades de atuação e áreas do conhecimento, estabelecendo um contato direto com a Educação a Distância, suas discussões pedagógicas e metodológicas e, sobretudo, suas práticas acadêmicas e profissionais.

Instigada pelas questões que envolvem a EaD e, ainda, envolvida em cursos de graduação a distância, identifiquei-me com essa linha de investigação e busquei encontrar subsídios teóricos, metodológicos e práticos para aprofundar meus estudos e qualificar minha prática como agente em cursos de Pedagogia EaD e em equipes pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que vivemos em uma sociedade que passa constantemente por mudanças, relacionadas principalmente às transformações científicas e tecnológicas, é possível observar que essas modificações resultam em diversas exigências na forma de se trabalhar, comunicar e de se relacionar. Nesse contexto, nota-se que a educação perpassa por todas essas alterações e que isso interfere, diretamente, nas formas de ensino e aprendizagem.

Como efeito da influência das transformações nas formas educacionais, todos os níveis de ensino enfrentam grandes desafios de mudanças e (re)adequações, considerando-se que a educação é fundamental para o crescimento pessoal e desenvolvimento da sociedade como um todo. Sendo assim, o acesso à educação deve ser garantido a todas as pessoas (BRASIL, 1988).

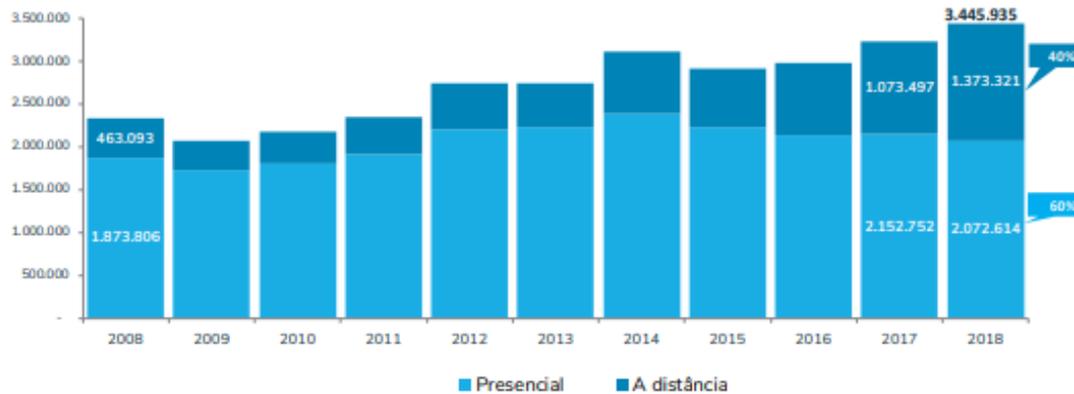
Nesse contexto de direitos adquiridos, o governo regulamenta políticas públicas, criando leis e estabelecendo normas, para acelerar o crescimento da educação, visando potencializar o desenvolvimento social. Em se tratando do ensino superior, para promover a expansão, existem em Instituições privadas programas como: Programa Universidade para Todos - PROUNI, objetivando conceder bolsas de estudo integrais e parciais e o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES destinado a financiar a graduação de alunos matriculados em instituições que não são gratuitas. Em Instituições federais, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foram determinantes para ampliar o acesso a cursos de graduação no Brasil (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário de oportunidades para o ingresso na educação superior, evidencia-se a constante discussão sobre a Educação a Distância (EaD) que:

Pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos (ALVES, p.90, 2011).

Com todas essas possibilidades, os cursos de graduação a distância têm tido um aumento significativo no número de ingressantes nos últimos anos, sendo que, em 2008, era de 19,8% e, em 2018, foi para quase 40% (INEP, 2018, p.15), como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Número de ingressos na graduação, por modalidade.



Fonte: Censo de Educação Superior MEC/INEP (2018).

Porém, mesmo oferecendo à sociedade amplas oportunidades de ingresso e de formação com modelos, propostas e estruturas diferenciadas, os cursos com metodologia EaD¹ encontram muitos desafios, como a evasão, por exemplo, se mantendo, nos últimos anos, em torno de 11% e 25% segundo os dados do Censo EaD (2017, p.150). Essa porcentagem aponta para a “necessidade de esforços de pesquisas dedicados a mudar as taxas de retenção² na EaD” (CENSO, 2018, p. 12;73), sendo um dos temas mais urgentes de discussão na educação superior.

Diversas pesquisas já vêm sendo realizadas, no âmbito da educação, sobre a evasão e a permanência em cursos de graduação a distância. Dentre os mais diversos pesquisadores que estudam a temática, cada um avalia os fatores geradores sobre um viés, comprovando que as causas tanto para a evasão como para a permanência são multivariados (e.g. RAMOS; BICALHO; SOUSA, 2014; SANTOS; GIRAFFA, 2017). Nesse sentido, considera-se que ampliar métodos e ações visando ao aumento da permanência dos estudantes nos cursos superiores EaD por meio do conhecimento dos fatores que levam à evasão, buscando revê-los

¹ Nesta pesquisa, a EaD é apresentada como metodologia e não como modalidade. Essa opção se baseia em Martins (2020) que argumenta sobre a inadequação da manutenção da EaD como modalidade, quanto aos desafios educacionais futuros e à convergência promovida pelos recursos educacionais digitais. O intuito é o de superar, com mais facilidade, as barreiras que afastam a educação a distância da educação presencial.

² O termo retenção foi adotado de forma inapropriada no CENSO 2018, como sinônimo de evasão.

e modificá-los e, de permanência, buscando potencializá-los, contribuirá para o que se conhece sobre o fenômeno e poderá oferecer subsídios para o sistema de educação superior.

Podemos citar alguns autores que trabalham para entender os fatores de evasão e permanência, por exemplo, Vieira, Amaral, De Faria e Martins (2018), que apontam a importância de identificar, entender e compreender os motivos da evasão, bem como detectar possíveis pontos a serem investigados. Os autores pontuam que entender esses fatores contribuirá com a gestão dos cursos, em que será possível analisar estratégias de ação que contribuam para a permanência dos estudantes nos cursos de graduação EaD. Também pode ser citado o estudo de Manjarrés-Riésco *et al.* (2013), os quais consideram importante a relação entre o estado afetivo do aluno e seu processo de aprendizado, pontuando a desmotivação como principal causa do abandono estudantil. Já Sousa e Maciel (2016) apontam que a evasão não pode mais ser justificada somente pelas “opções” pessoais dos estudantes e que existem fatores inerentes a eles que interferem em suas decisões, reafirmando a importância de se conhecer o estudante dos cursos a distância.

Outras pesquisas desenvolvidas foram as de Ramos, Bicalho e Sousa (2015), ao reforçarem que se deve tomar o conjunto de atores sociais como corresponsáveis pelas estratégias de superação da evasão, propiciando, assim, novas possibilidades de enfrentamento da questão, bem como de Santos e Giraffa (2017), que discutiram sobre a diferença entre trocar de curso e/ou cancelar um curso e apontaram existirem múltiplas causas e destacam aspectos relacionados ao fator “dedicação do estudante” em relação à sua permanência.

Mesmo com vários estudos realizados sobre a temática, como apontado acima, temos ainda lacunas a serem preenchidas, e a evasão continua a ser um fator preocupante para a educação, uma vez que, além de outros fatores, há o investimento no estudante, seja ele da esfera pública ou privada. A descontinuidade de formação significa, além da perda de um investimento, perda de uma vaga que poderia ser destinada à outra pessoa, no caso de uma instituição pública e, em instituições particulares, resulta em falta de recursos, pessoal, dentre outros fatores (GARBE; RAMOS; SIGULEM, 2017). No entanto, além de considerar os investimentos feitos no aluno, faz-se necessário considerar também que o curso pode não responder às expectativas dos estudantes, podendo assim existir outros elementos que levam à evasão de uns e à permanência de outros (FERRÃO; ALMEIDA, 2018; BIELSCHOWSY; MASUDA, 2018).

Nesse contexto de essência multicausal, a evasão aponta para a necessidade de avaliação e acompanhamento contínuos e, até mesmo, em muitos momentos, individualizados

(BARROS *et al.*, 2017). Sendo assim, compreender os motivos da evasão e possíveis estratégias de intervenção se mostram como pontos imprescindíveis para a melhora da qualidade da educação, uma vez que o tema ainda tem muito a ser explorado. Nesse sentido, para entender melhor a temática evasão/permanência e, nesse momento, especificamente, nos cursos de Pedagogia a distância, a presente pesquisa faz o seguinte questionamento:

Que fatores podem contribuir para a permanência ou podem gerar evasão de estudantes nos cursos de Pedagogia EaD?

Para responder à essa questão, a proposta deste estudo é analisar o perfil dos alunos evadidos e dos possíveis concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EaD de uma universidade pública, bem como o perfil dos alunos evadidos e dos possíveis concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EaD de uma faculdade particular, ambas do Sul de Minas Gerais, para assim conhecer quais os possíveis elementos preditivos da evasão e permanência, para, com base nessa análise, estruturar linhas de ação que possam contribuir com as equipes dos cursos pesquisados.

Assim, mostra-se fundamental, a partir de um olhar crítico para a formação superior, conhecer os motivos de sucesso e insucesso dos alunos para repensar a organização e gestão dos cursos a distância. Compreende-se que a evasão e permanência necessitam de atenção, observação e análise, de forma a propor estratégias eficazes por se tratar, conforme apontado por diversos autores, de uma discussão complexa. E, para melhor responder ao questionamento proposto, foi desenvolvida a pesquisa e, neste capítulo introdutório, apresentam-se, além dessa breve introdução, as justificativas deste estudo, os objetivos, bem como a estrutura do trabalho.

1.1 Justificativas

A escolha pelo tema de pesquisa fez-se, inicialmente, do envolvimento com o tema já há um tempo, além do objetivo de investigar e interrogar a própria prática pedagógica como tutora em cursos de Pedagogia a distância, tanto em instituição federal como em particular e, como integrante de equipes pedagógicas que atuam na proposta da formação crítica, pesquisar metodologias que permitam novas ações. Nesse contexto de atuação da tutoria, é possível perceber que, dentre tantos estudantes do mesmo curso, que estudam com a mesma metodologia, as mesmas propostas pedagógicas e o mesmo amparo de tutores e professores, alguns conseguem êxito em estudar a distância, enquanto outros não concluem nem o

primeiro ano do curso, o que remete à possibilidade de que a individualidade dos estudantes deve ser priorizada no processo de ensino e de aprendizagem.

Além da vivência e dos muitos questionamentos sobre as práticas pedagógicas e de um notável número de matrículas na EaD, em cursos de licenciatura (50,2%), superando os cursos presenciais (49,8%), tanto na rede federal como na rede privada, o curso de Pedagogia EaD é a graduação com o maior número de matriculados, com 440 mil (23%) estudantes nas instituições particulares e 12 mil (13%) estudantes nas instituições públicas federais (INEP, 2019), o que justifica a escolha do objeto de estudo.

Tabela 1 - Matrícula em cursos de Graduação a distância - Rede Federal.

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA			
Rede Federal			
Nome do curso - Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	%	% Acumulado
Pedagogia	12.033	12.9	12.9
Matemática formação de professor	11.094	11.9	24.8
Administração Pública	9.282	10.0	34.8
Letras formação de professor	8.636	9.3	44.1
Administração	7.224	7.8	51.9
Biologia formação de professor	4.679	5.0	56.9

Fonte: MEC/INEP (2019) - Adaptada pela autora.

Tabela 2 - Matrículas em cursos de Graduação a distância - Rede Privada.

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA			
Rede Particular			
Nome do curso - Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	%	% Acumulado
Pedagogia	440.628	23.4	23.4
Matemática formação de professor	214.133	11.4	34.8
Administração Pública	131.652	7.0	41.8
Letras formação de professor	98.787	5.2	47.0
Administração	86.447	4.6	51.6

Fonte: MEC/INEP (2019) - Adaptada pela autora.

Diante dos fatos apontados e, nesse cenário de crescimento, surgiu a inquietação de pesquisar o porquê de, mesmo em meio a um considerável número de matrículas em cursos de Pedagogia EaD, as taxas de evasão e abandono são tão altas. Dessa forma, verifica-se quão importante é investigar quais são os possíveis preditores que contribuem para a permanência ou podem gerar evasão de estudantes de cursos de Pedagogia a distância, entendendo que o sucesso escolar é um grande desafio para as instituições de ensino, também no ensino superior.

Neste contexto, considera-se que conhecer quem é o estudante a distância, quais suas particularidades, quais as possíveis relações da evasão com fatores intrínsecos e extrínsecos a esse estudante, dentre outros preditores, possibilitam entender quem procura essa metodologia. Além de auxiliar a identificar se esses fatores estão, direta ou indiretamente, ligados à permanência ou evasão, torna-se relevante para analisar os resultados obtidos nessa metodologia de ensino.

Nessa perspectiva, a partir do conhecimento dos preditores, que envolvem a evasão e a permanência de estudantes nos cursos de Pedagogia EaD, espera-se que seja possível planejar ações mais eficientes para aumentar o índice de sucesso na conclusão dos cursos superiores a distância. A análise desses possíveis efeitos poderá colaborar, para uma melhor “compreensão de situações enfrentadas pelos estudantes, permitindo intervenções futuras que contribuam para o avanço em termos de qualidade e de melhores condições para a permanência nos cursos” (MARTINS; HOKARI, 2014, p.49).

Dessa forma, as IES terão a possibilidade de, a partir dos subsídios encontrados, planejar ações para que a gestão dos cursos e o grupo pedagógico, juntamente com os professores e tutores, possam adotar medidas mais estruturadas e eficientes para a permanência, assumindo um novo sentido para a formação. Com estratégias mais favoráveis à permanência, pretende-se mitigar a evasão, uma vez que ela traz prejuízos não só aos estudantes, como também à comunidade acadêmica, às instituições de ensino e à sociedade, tornando-se um desperdício social, acadêmico e econômico (GARBES; RAMOS; SIGULEM, 2017).

1.2 Objetivos

Os objetivos deste trabalho estão divididos em objetivo principal e objetivos secundários, conforme apresentado a seguir.

1.2.1 Principal

Analisar fatores preditivos de evasão e permanência para cursos de pedagogia a distância em universidades pública e particular.

1.2.2 Secundários

- a) Investigar na literatura fatores descritos como possíveis explicações para a evasão e permanência nos cursos de graduação EaD ofertados em instituições universitárias pública e particular;
- b) Elaborar, a partir da identificação de possíveis preditores, um inventário para coleta relacionada aos fatores já identificados, bem como outras características identificadas em pesquisas correlatas;
- c) Aplicar o inventário de predição considerando grupos de evadidos e matriculados;
- d) Apontar possíveis ações, para aumentar o índice de permanência dos estudantes de EaD, caso o estudo de predição indique fatores predominantes.

1.3 Estrutura do trabalho

Neste capítulo introdutório, foram apresentados o problema, as justificativas e os objetivos. No capítulo 2, serão apresentados os fundamentos teóricos, iniciando pela trajetória da EaD no Brasil, especialmente no ensino superior, para, em seguida, apresentar a revisão sistemática da literatura sobre os fatores apontados como possíveis explicações para a evasão e permanência nos cursos EaD ofertados em instituições públicas e particulares. No capítulo 3, são indicados os métodos e os procedimentos utilizados, descrevendo a caracterização da pesquisa, o método de pesquisa e os procedimentos utilizados para a coleta, tratamento e análise dos dados. Os resultados são apresentados e discutidos no capítulo 4. E, por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A estrutura teórica está subdividida em dois temas principais: a trajetória da EaD no Brasil e os preditores de permanência e evasão em cursos superiores a distância. Na primeira parte, apresenta-se uma breve evolução da trajetória da educação a distância no Brasil, mais especificamente no ensino superior. Na segunda, apresentam-se os preditores de permanência e evasão apontados por alguns autores como fatores preponderantes para o abandono ou continuação dos estudantes nos cursos de graduação ofertados a distância.

2.1 Trajetória e marcos Legais da EaD no Brasil

Como já discutido na introdução deste trabalho, a sociedade passa constantemente por transformações significativas, principalmente relacionadas a inovações científicas e tecnológicas que alteram a maneira como as pessoas se relacionam nos âmbitos pessoais e profissionais. “Da economia à política, das sociabilidades ao lazer, da formação e qualificação ao exercício da cidadania, as atividades são largamente desenvolvidas com recurso às tecnologias da comunicação e informação” (GOULÃO *et al.*, 2015, p.1).

Como resultado dessas incontáveis transições, são exigidas aos indivíduos multifuncionalidade, formação e aperfeiçoamento de seus aprendizados em prol de qualificação profissional. Em consequência, levam a uma crescente demanda por alternativas mais democráticas de formação que atendam a essa nova configuração social e que permitam beneficiar toda a sociedade (BRASIL, 2006; ALVES, 2011).

A partir então de incessantes mudanças e da exigência constante de novas habilidades, são solicitadas novas demandas ao campo educacional que, para se adequar, deve assumir novas funções, desafiando o desenvolvimento do conhecimento na forma até então conduzida. A formação e capacitação, por meio dos métodos convencionais de preparação profissional, já não atendem a todo o público e, nesse sentido, o governo propõe a implementação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de expansão efetiva do sistema de ensino superior brasileiro, de forma que seja assegurada formação e desenvolvimento a todos (BRASIL, 2006; CRUZ; LIMA, 2019).

Nesse cenário, a EaD passa a oferecer à sociedade oportunidades de formação com flexibilização no espaço e tempo, possibilitando uma reorganização no processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades no contexto educativo. Na visão de Sousa e Maciel (2016), “a EaD representa uma possibilidade de acesso à educação para trabalhadores

que ainda não têm formação superior, facilitando o desenvolvimento das ações conjuntas: trabalho e estudo”. A EaD oferece a diferentes públicos, novas perspectivas.

Em termos de definição, a EaD é apresentada no Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) como:

[...] uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Porém, antes de alcançar essa mais recente legislação que regulariza a EaD no Brasil, a trajetória de políticas públicas, desde sua chegada ao país até os dias atuais, tem uma longa jornada, nas últimas décadas, evoluindo com diferentes tecnologias, perpassando por cinco gerações: (i) estudos por correspondência; (ii) transmissão por rádio e televisão, com quase nenhuma interação; (iii) universidades abertas a partir de experiências norte-americanas integrando áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face; (iv) teleconferência por áudio, vídeo e computador (primeira interação em tempo real); (v) classes virtuais *on-line* com base na internet (MOORE & KEARSLEY, 2007; VIEIRA *et al.*, 2016).

Especificamente no Brasil, inexistem registros precisos sobre o início da EaD. Entre os anos de 1923 e 1976, muitos cursos foram ofertados, entre eles, profissionalizantes, educação de jovens e adultos e de inclusão social, nas mais diferentes metodologias: rádio, folhetos, correspondência, material televisivo, impresso, com monitores. Já em 1979, a Universidade de Brasília iniciou o uso de EaD no ensino superior no país, com cursos veiculados por jornais e revistas.

Entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990, é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (ALVES, p. 90, 2011).

Figura 2 - Marcos da EaD entre 1978 e 1988.

ACÕES		CARACTERÍSTICAS
Telecurso 2º Grau Televisão	1978	Programas de TV com material impresso disponível
Cursos de Extensão UnB/Open Universit da Inglaterra	1979	Fascículos veiculados em jornais e revistas em capitais
Pós-graduação tutorial a distância - CAPES	1981	Capacitação de docentes universitários do interior
Telecurso 1º Grau Televisão	1979 1983	No formato no Telecurso 2º Grau com conteúdos de 1º Grau
Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred)	1983	Transmitir a radiodifusão no Brasil
Projeto Ipê - Fundação Padre Anchieta, TV Cultura e Sec. Educação de São Paulo	1984	Capacitação de docentes do ensino fundamental com multimeios e impressos
Curso Verso e Reverso - Educando o Educador	1988	Por correspondência e programas na TV Manchete

Fonte: Cruz e Lima (2019, p. 4).

A partir do fim do Governo Militar, em 1985, o MEC criou algumas medidas relacionadas à educação a distância que foram importantes ao desenvolvimento da EaD no país, como “a constituição de um grupo de trabalho para elaborar políticas relacionadas à EaD e à criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e da Coordenadoria de Educação a Distância (Cead)” (CRUZ; LIMA, 2010, p. 4).

Em 1990, foi aprovada a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mas apenas em 1996 que o uso comercial da internet foi liberado no Brasil. Assim, junto com a web, a internet passou a integrar atividades educacionais do país (VIEIRA *et al.*, 2016).

Conseqüentemente, a utilização do computador e da internet, como ferramentas de fortalecimento da modalidade a distância no Brasil, tem indícios em meados dos anos 1990 e, apesar do longo histórico de programas ofertando cursos a distância, é somente nesse momento que finalmente oficializa-se a EaD no país. As bases legais da EaD foram estabelecidas pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), referindo-se, sobretudo, à educação superior (ALVES, 2011; SANTOS e MENEGASSI, 2017; PELLI e VIEIRA, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2019).

A EaD passou a ser possível em todos os níveis. Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve a grande virtude em admitir, de

maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas ‘universidades corporativas’ e outros grupos educativos (ALVES, p. 11, 2009).

Ainda, em 1996, com o Decreto nº 1.917 de 27 de maio (BRASIL, 1996), foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, representando a intenção do governo em investir em EaD e em novas tecnologias, como estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, não sendo essa uma ação isolada.

Em 1998, a EaD foi inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro e, segundo Arruda (2016, p.121), trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD, conforme pode ser observado no seu art. 1º:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Entre 1999 e 2000, pensando ainda na expansão da EaD, foi formada a Rede de Educação Superior a Distância (UniRede). O compromisso da UniRede se firmou com a democratização de acesso à Educação de qualidade, por meio da EaD.

Figura 3 - Marcos da EaD entre 1998 e 2001.

ACÕES		CARACTERÍSTICAS
Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO)	1998	Consórcio entre 7 Universidades do Centro-Oeste (Graduação e pós)
Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)	1999	Consórcio entre 82 Ipes e 7 consórcios regionais (Graduação, pós e extensão)
Projeto Veredas (Sec. Estado de Educação de Minas Gerais)	2000	Consórcio entre 18 Universidades (Curso Normal Superior - professores do ensino fundamental)
Rede Brasileira de Ensino a Distância	2000	Associação de 10 IES privadas de ensino superior (cursos nas áreas da ciência)
Comunidade Virtual de Aprendizagem - Rede de Instituições Católicas de Ensino	2000	Compartilhar ações coletivas, práticas e conhecimento
TV Escola e os Desafios de Hoje	2000	Primeiro curso de extensão em nível nacional
Gestar I	2001	Formação Continuada

Fonte: Cruz e Lima (2019, p. 7).

Em 2001 a educação a distância foi abordada como estratégia de democratização do acesso à educação, sobretudo de nível superior. Essa ação revelou uma tendência à privatização (CRUZ; LIMA, 2019).

Após 2002, “efetivou-se um processo de credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos na modalidade a distância, com forte presença da esfera privada” (DOURADO, 2008, p. 900).

Em 2004, vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implementados pelo MEC.

No ano de 2005, aconteceu a criação da Portaria 5.622 de 19 de dezembro (BRASIL, 2005), regulamentando o artigo 80 da LDB e revogando o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998), além de apresentar “melhorias na definição da EaD e sua relação com as tecnologias e sujeitos envolvidos no processo educativo” (ARRUDA, 2016, p. 121).

O decreto possibilitou um crescimento significativo da EaD, pois, pela primeira vez, a modalidade passou a ocupar lugar de destaque em políticas educacionais, tornando-se, inclusive, política de Estado. Além disso, ela passou a ser instrumento de interesse de instituições privadas, devido à possibilidade de atender mais alunos no ambiente virtual de aprendizagem e à necessidade de menos investimentos em infraestrutura, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas (CRUZ; LIMA, 2019, p.9).

Em 8 de junho de 2006, pelo Decreto nº 5.800, foi institucionalizada a UAB em uma parceria entre MEC, estados e municípios. Em seu parágrafo único do Art. 1º, fundamenta sete eixos que direcionam a ação da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica;
- II - oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública;
- IV - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do Brasil;
- V - estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- VI - fomentar o desenvolvimento institucional, para a modalidade de educação a distância, bem como pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

A UAB foi criada como um órgão articulador das Universidades Públicas, responsáveis pela oferta de cursos superiores a distância, com o intuito de oferecer formação universitária, por meio da EaD, à população que tem dificuldade de acesso a cursos presenciais. O público prioritário à formação foram os professores atuantes na educação básica sem formação, seguido de demais trabalhadores da educação básica. Houve também a busca pela democratização do ensino, ofertando vagas em cursos superiores àqueles com dificuldades de acesso a essa formação (BRASIL, 2006). Resumindo, o sistema UAB foi instituído com o objetivo de expandir a Universidade Pública e gratuita do Brasil, oferecendo oportunidade de formação a quem não teria acesso à educação superior convencional.

A partir de 2012, é possível observar a continuidade da expansão da EaD em esfera privada e, com algumas oscilações em esfera pública entre 2013 e 2016, pela falta de edital da UAB no período, conforme tabela apresentada a seguir:

Tabela 3 - Matrículas na modalidade a distância por categoria administrativa.

Ano	Total de matrículas esfera Pública	Total de matrículas esfera Privada
2012	181.624	932.226
2013	154.553	999.019
2015	128.393	1.265.359
2016	122.601	1.371.817
2017	165.511	1.577.589

Fonte: Cruz e Lima (2019, p. 7) - Adaptado pela autora.

Em 11 de março de 2016, foram homologadas as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e cursos de Educação Superior na modalidade ensino a distância (EaD). Esse documento é a base para os processos de avaliação e regulação dos cursos e das IES na metodologia EaD (BRASIL, 2016).

Essas diretrizes deram base para que, em 2017, pelo Decreto presidencial 9.057 de 25 de maio (BRASIL, 2017), já citado no início do capítulo, o MEC apresentasse um novo marco regulatório ao credenciamento de instituições, podendo haver o credenciamento para cursos EaD sem o credenciamento para cursos presenciais, podendo representar uma transformação efetiva na percepção do uso das TDIC no aprendizado. Em 2018, o dia 27 de novembro foi instituído pela Lei 13.620/2018 como o Dia Nacional da EaD (BRASIL, 2018).

Ante uma breve apresentação do que é EaD e de sua trajetória de mudanças e atualizações legislativas, é possível entender fatores que influenciam a forma como a EaD é ofertada hoje. Essa discussão fundamenta-se na ideia de que, para compreender as questões relacionadas a EaD, deve-se levar em conta os contextos histórico-social e político que constituem o cenário da Educação Superior no Brasil, pois, para conhecer suas causas, é necessário ligá-la ao continente de que faz parte (MORIN, 1996 citado por SOUSA E MACIEL, 2016 p.177).

A partir da trajetória estratégica de expansão e democratização, que reflete parte do crescimento no sistema educacional, existem lacunas fundamentais a serem pesquisadas, como a questão da evasão e da permanência. “Apesar de o poder público incentivar a expansão da educação superior a distância, os números da evasão são preocupantes. Não existe política sistemática de acompanhamento dos estudantes que abandonam seus cursos” (SOUSA E MACIEL, 2016 p.199).

Fica consolidada a ideia de que é necessário um olhar mais dedicado aos cursos superiores a distância e a seus estudantes, visto que a EaD tem suas peculiaridades em, além de firmar como uma opção para inclusão social, compreender a garantia da qualidade da educação que é ofertada. Com isso, confirma-se a urgência em avaliar os preditores que levam os estudantes à permanência ou evasão dos cursos de graduação EaD.

2.2 Preditores de permanência e evasão em cursos superiores a distância³

Considera-se que o Ensino Superior, assim como os demais níveis de ensino, enfrenta continuamente desafios a serem superados. Sendo assim, um desses desafios que tem intrigado, já algum tempo, pesquisadores, gestores, equipe pedagógica e todos os demais envolvidos nos processos educacionais, são os fatores relacionados à permanência e evasão de estudantes, sejam eles na graduação presencial ou a distância.

Nesse sentido, supõe-se que desenvolver estratégias e ações com o intuito de diminuir a evasão e aumentar a persistência nos cursos de graduação a distância, entender quem é o público da EaD, bem como conhecer e compreender os motivos da evasão e identificar

³ A maioria dos trechos do referencial teórico foi elaborada e submetida como artigo sob o título de “Preditores de Permanência e Evasão em Cursos Superiores a Distância: Revisão da Literatura”, de autoria de Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira, Luanna Cristina Souza Paternoster, Ronei Ximenes Martins e Estela Ap. Oliveira Vieira, aceito na Revista Devir Educação, para publicação. Alguns trechos, destacados no decorrer do capítulo, foram adaptados. Esse procedimento, de inserção de artigo como parte do trabalho de conclusão, está previsto na regulamentação da pós-graduação da Instituição.

possíveis pontos a serem revistos, é muito relevante para as IES. Essas estratégias podem ser válidas tanto para o trabalho dos gestores como para a equipe de apoio pedagógico e os demais envolvidos no processo. Conhecer melhor esse processo pode permitir estruturar linhas de ação mais efetivas contra a evasão e favoráveis à permanência dos estudantes, possibilitando, dessa forma, analisar os acontecimentos obtidos nessa metodologia de ensino, a fim de trabalhar com métodos mais eficientes e com melhores resultados, (re)assumindo um novo significado.

As autoras Santos e Giraffa (2017), discutindo sobre os índices de abandono estudantil, apontam ser urgente rever novas abordagens e posturas, tanto por parte dos educadores quanto dos gestores. Essa iniciativa é plausível na tentativa de promover a permanência de estudantes na EaD. As mesmas autoras acrescentam ainda que:

[...] identificar o porquê de o aluno ter abandonado contribui para rever políticas e ações, públicas e privadas. No entanto, se pudermos identificar/estabelecer métricas que nos permitam mitigar a evasão teremos uma contribuição de impacto social positivo, uma vez que o custo financeiro e social da evasão impacta todo um projeto de sociedade (SANTOS; GIRAFFA, 2017, p.52).

Diante dessas colocações, será apresentada a multiplicidade de fatores que se correlacionam com a permanência e evasão dos estudantes de graduação na modalidade a distância, que fortalece a necessidade de se ter subsídios indispensáveis para a produção de análises sobre a realidade universitária nos cursos de graduação EaD.

2.2.1 Possíveis preditores da evasão

A evasão na EaD, já como uma realidade constatada nas instituições, públicas ou privadas, mantém-se em torno de 11% e 25%, já há alguns anos, segundo os dados do Censo EaD (BRASIL, 2017, p. 150). Os fatores envolvidos nesse fenômeno seguem conceitos complexos e variados. Neste cenário, Santos e Giraffa (2017) discutem que entre trocar de curso e/ou cancelar um curso pode haver múltiplas causas e restringir esses acontecimentos a um simples fracasso escolar é desconsiderar diferentes situações pessoais, diferentes contextos e realidades, dentre outras possibilidades. Sousa e Maciel (2016), baseadas em Tinto (2007), apontam que:

[...] os estudantes entram na universidade com singularidades em diferentes níveis: pessoais, familiares, habilidades e características acadêmicas, incluindo disposições e intenções com relação à participação nos estudos e em metas pessoais. Essas intenções e os compromissos sofrem, posteriormente, modificações e reformulações de forma contínua por meio de uma série de interações entre o indivíduo, as estruturas, os membros da academia e os sistemas sociais da instituição (SOUSA; MACIEL, 2016, p. 194).

Nesse sentido, as características pessoais de cada estudante, juntamente com o relacionamento com a comunidade acadêmica e com as ações institucionais, podem interferir em sua permanência ou não no curso escolhido. Manjarrés-Riesco *et al.* (2013) consideram importante a relação entre o estado afetivo do aluno e seu processo de aprendizado. Além de considerar as diferentes características que o aluno apresenta, ao pertencer a determinados grupos populacionais, o sentimento de inaptidão, o cansaço e a falta de tempo estão ligados aos sacrifícios pessoais pela busca de aprendizado. E afirmam que a desmotivação é a principal causa de abandono e que a qualidade de comunicações eletrônicas não é suficiente para satisfazer as necessidades de socialização.

Grau-Valldosera e Minguillón (2014) utilizam o termo abandono, considerando-o como um fenômeno multidimensional que requer uma análise completa do cenário, antes de se buscar as causas. Os autores ainda propõem que definir o que é abandono é tão importante quanto suas causas, para que seja possível conhecer as características do estudante que desistiu, sendo essa definição sensível ao contexto em análise.

Dessa maneira, Grau-Valldosera e Minguillón (2014) analisaram 16 programas da Universidade Aberta da Catalunya e observaram diferenças significativas na taxa de abandono entre esses programas, sendo uma taxa maior nos primeiros semestres e que alguns motivos para o abandono estão fora do âmbito de um programa único, com a possibilidade de haver razões relacionadas à instituição e/ou às características inerentes ao aluno.

Sousa e Maciel (2016) apresentam uma análise da evasão no Programa UAB. A análise dos dados disponíveis no Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) e no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/UFRN) resultou na pesquisa, cujo objetivo foi conhecer o perfil dos estudantes evadidos no curso de Licenciatura em Física na UAB/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As autoras discutem, a partir dos dados, sobre a invisibilidade dos estudantes da EaD para a IES e apontam que a evasão não pode mais ser justificada somente pelas “opções” pessoais dos estudantes.

O primeiro passo na direção da compreensão do problema é saber quem são esses alunos, conhecer o perfil socioeconômico e acompanhar os estudantes com potencial preditivo à evasão, criando estratégias e mecanismos para aumentar a permanência desses alunos. Tais estratégias e mecanismos passam pelo envolvimento de professores e coordenadores, e também exigem desenho curricular adequado à modalidade, bem como material didático e infraestrutura eficientes, a fim de garantir o sucesso acadêmico (SOUSA; MACIEL, 2016, p. 200).

Os dados pesquisados pelas autoras indicam que um conjunto de fatores interfere na permanência, ou não desse estudante na educação superior a distância. Os elementos que determinam essa evasão são, também, confundidos com as dificuldades específicas dessa modalidade. Os resultados da pesquisa indicam que são necessárias políticas de acompanhamento dos estudantes na modalidade a distância, especialmente nos primeiros anos dos cursos, momento em que as pesquisas revelam maior percentual de abandono.

Hernández, Velásquez e Torres (2017) discutem o abandono como um fenômeno multifacetado e histórico que requer a intervenção de todos que participam do processo de ensino e de aprendizagem do aluno sobre a modalidade a distância. A abordagem para analisar as causas foi o “Encontro Acadêmico”. Essa reunião foi estruturada em dois momentos: virtual e presencial, realizando um contraste entre as causas da deserção contra linhas de ação e, assim, estabelecendo prioridades. Os autores afirmam que o problema muda de acordo com o perfil da comunidade, do aluno de cada geração. Ressaltam que é necessária uma avaliação sistemática para identificar situações precocemente em risco, além de o comportamento no percurso escolar ter que ser amparado pela análise qualitativa e quantitativa. Por fim, afirmam ser necessário refletir, em nível nacional (México), quais são os desafios, indicadores e novas condutas para abordar a EaD.

Também discutindo sobre a alta taxa de evasão no ensino superior na modalidade a distância, os autores Da Costa e Gouveia (2018) dialogam sobre a evasão nas IES federais como um ônus à sociedade e, nas IES particulares, como perda de prestígio e risco financeiro. Apresentam um modelo de referência de alerta de abandono, já que os índices são motivos de preocupação para administradores da educação e pesquisadores. O “Modelo de Referência para um Sistema Integrado de Alerta (MRSIA)” foi criado pelos autores, com base nos modelos teóricos de evasão de JP Bean, JR Wylie e JH Park, sendo o último direcionado para as particularidades da EaD, para ser utilizado nas IES a distância, com o propósito de prever a intenção de evasão dos estudantes.

O modelo de referência propõe dois parâmetros de análise: preditores anteriores e posteriores à admissão do estudante na graduação (fatores características de fundo, fatores

acadêmicos, fatores ambientais e fatores psicológicos); instabilidades dos fatores preditores nos processos de reavaliações (desanexação, retirada, intenção de sair e evasão/permanência). Dentre os fatores preditores, os autores destacam que nenhum fator isolado é responsável pelo abandono do estudante, já que não são independentes e possuem influência indireta e direta desses fatores em sua decisão.

Da Costa e Gouveia (2018), ao longo do estudo, encontraram duas limitações: 1) a escassez de modelos teóricos que tenham o objetivo de prevenir a evasão e 2) a dificuldade de encontrar trabalhos com foco na prevenção da evasão com abordagem qualitativa e destacam: “Futuros estudos abrangendo diferentes preditores da evasão são valiosos, pois contribuem para a compreensão de fatores que influenciam as intenções dos estudantes em abandonar seus estudos” (COSTA; GOUVEIA, 2018, p.5).

Diante da discussão dos autores pesquisados, é possível confirmar a multidimensionalidade de fatores que envolvem a evasão de alunos e que nenhum fator é isolado. O abandono perpassa pela característica pessoal dos estudantes, pelos fatores acadêmicos e ambientais. Isso indica que há necessidade de ação das IES desde o primeiro ano de curso, em que os índices de abandono são mais altos.

Na outra extremidade da mesma linha de análise, encontra-se a multidimensionalidade de fatores que fazem com que o estudante, submetido aos mesmos desafios dos estudantes que abandonam os cursos, persistam e obtenham sucesso. A seguir, discutiremos esses condicionantes que, agrupados, resultam na permanência do estudante no curso.

2.2.2 Possíveis preditores da permanência

A primeira observação que fizemos, ao analisar os trabalhos sobre a permanência de estudantes em cursos de graduação EaD, foi a de que as emoções e seus efeitos são recorrentes nos relatos de vários pesquisadores. Sobre isso, Enríquez (2014) relaciona a identidade estudantil como processo social de reconhecimento dos eventos externos (sociais, culturais, históricos e acadêmicos) do aluno e sua inserção a partir do sentimento de pertencimento. Enríquez (2014) ainda apresenta algumas atividades de extensão realizadas pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), com o objetivo de melhoria no desempenho acadêmico e uma maior taxa de permanência.

As atividades desenvolvidas na UNAM aproximam os estudantes, por meio de um projeto chamado Ser-puma, com o monitoramento de mais de 500 estudantes. Segundo Enríquez (*op. cit.*), o projeto permitiu traçar o perfil acadêmico, a fim de buscar soluções

específicas às necessidades específicas com a possibilidade de um aumento significativo na motivação e a oportunidade de fortalecer os laços institucionais entre vários estudantes.

As autoras Carneiro, Almeida e Bizarrio (2014), também, com o objetivo de verificar os fatores de permanência, analisaram uma amostra composta por 333 discentes do Curso de Graduação em Administração Pública, do Programa de Formação em Administração Pública - PNAP, ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

Os dados na pesquisa de Carneiro, Almeida e Bizarrio (*op.cit.*) foram obtidos diretamente do sistema acadêmico da universidade e foram analisados apenas os aspectos presentes no sistema e relacionados aos discentes. Dos fatores mais fortemente associados à permanência, dois deles são também associados à condição social: etnia e escola onde estudou o ensino médio. Alunos da etnia branca e alunos oriundos de escola privada evadem mais no curso analisado. Alunos da etnia preta na região, em que se situa este estudo, Nordeste do Brasil, podem ter menos oportunidades de frequentar a universidade que não seja pela modalidade de ensino a distância, além de ter menores chances de ocupação mais bem remuneradas que não seja pela formação superior.

As autoras da pesquisa na UNILAB destacam que o método aplicado, para a análise de dados, pode ser replicado em outros cursos e outras IES, mas os resultados encontrados podem variar, em função de outros fatores que também afetam o fenômeno da persistência discente que não foram analisados. Elas sugerem ainda que pesquisas futuras aprofundem as análises, buscando interpretar como esses fatores contribuem para a persistência ou a evasão discente, especialmente, buscando compreender as características associadas aos polos de apoio presencial que podem estar associadas ao fenômeno analisado.

Em sua pesquisa, Santos e Giraffa (2017) analisaram a permanência sob outra ótica e identificaram quatro fatores com relação direta e uma relação indireta com a permanência, quando relacionados os fatores entre si, são eles: Gestão Institucional, Prática Docente, Qualidade do Curso e Dedicção do Estudante. No relato da pesquisa, foram destacados aspectos relacionados ao fator de “dedicação do estudante”. Sobre ele, Santos e Giraffa afirmaram que o estudante, ao se dedicar mais aos estudos, gera, como consequência, maior probabilidade de permanecer nos estudos.

Neste sentido, o aspecto de maior impacto no fator Dedicção do Estudante é o aprofundamento de leituras, o que indica a consciência do estudante de que estudar a distância também é um exercício de autonomia e proatividade. O segundo fator “qualidade do curso” foi confirmado, para verificar que quanto melhor a qualidade do ensino oferecido maior a

probabilidade de o estudante permanecer nos estudos. As autoras discutem que, embora a pesquisa tenha sido realizada apenas na EaD, é possível que fatores verificados e validados possam ser usados em outras categorias de ensino.

Barros *et al.* (2017) aplicaram, em estudantes de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta, Portugal, um inquérito por questionário, que caracteriza, entre outros aspectos, a dimensão individual dos estudantes permanentes. Os elementos considerados foram elaborados com base na teoria dos estilos de aprendizagem. Perante os resultados obtidos, que sublinham o estilo de busca e pesquisa no espaço virtual, em detrimento de estilos mais ativos, participativos e orientados para o planejamento de estudos, observou-se a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a diversificação de estilos aplicados pelos estudantes nos seus contextos de aprendizagem.

Casanova *et al.* (2018) já consideram que o aumento de estudantes no ensino superior significa um corpo discente mais heterogêneo, dificultando assim a identificação das variáveis que influenciam as decisões dos estudantes de permanecer ou abandonar a universidade. Com o objetivo de analisar a influência dessas variáveis nas decisões dos estudantes, estabelecendo grupos específicos de alunos com base no desempenho, realizaram um estudo com 2.970 estudantes universitários de origem portuguesa e, utilizando a técnica da árvore de decisão, conseguiram analisar a relação de dependência de cada variável, sugerindo que a decisão de permanecer ou desistir é particularmente dependente do desempenho acadêmico.

Os autores estabeleceram três grupos (alto, médio e baixo aproveitamento), nos quais diferentes tipos de variáveis atuaram como mediadores: sexo, tipo de curso, o fato de estudar na universidade de primeira escolha dos alunos ou no nível educacional da mãe. Concluíram que os resultados reforçam a importância de intervenções, para promover a permanência dos alunos do primeiro ano, considerando que habilidades prévias - conhecimentos do aluno e conhecimentos acadêmicos previamente adquiridos - e desempenho acadêmico são decisivos para o sucesso e permanência.

Ferrão e Almeida (2018) relacionaram a permanência com a trajetória escolar anterior do aluno e com as condições de ingresso no ensino superior, controlando as características sociodemográficas dos alunos como sexo e idade. Realizaram uma pesquisa com 2.697 alunos do primeiro ano matriculados na Universidade do Minho, uma universidade pública ao Norte de Portugal. Após a definição do perfil desses alunos, aplicaram a modelagem estatística e concluíram que a admissão do aluno no curso escolhido como a primeira opção é importante para sua persistência. Os resultados também mostraram que os alunos mais velhos e do sexo masculino têm menor probabilidade de persistência. Ainda, segundo os autores, “o sucesso é

moldado por uma variedade de fatores contextuais, incluindo dados demográficos, histórico, características da cultura, estado ou localidade, matriz institucional, recursos disponíveis e políticas existentes” (p.2).

Ainda, sob o viés da permanência, Bielschowsky e Masuda (2018) analisaram os dados de 53.988 estudantes, oriundos de 15 diferentes programas ofertados pela UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo consórcio CEDERJ- Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

Os autores investigaram quais os fatores internos e externos influenciam na persistência dos estudantes, ao ingressar em um curso de graduação a distância, com base no modelo de Rovai (2003), o qual possui quatro dimensões divididas em antes da admissão: características e habilidade do estudante e, após a admissão: fatores internos e externos. Esse modelo foi desenvolvido, após a análise dos modelos de Bean e Metzner e de Tinto e conta com a inserção de outros novos fatores que influenciam na decisão do estudante de permanecer ou não no curso.

A dimensão “características do estudante” leva em consideração as variáveis: idade, etnia, gênero, desenvolvimento intelectual, desempenho acadêmico e preparação acadêmica, enquanto as “habilidades” do estudante são: interação e conhecimento de computadores, gerenciamento do tempo, ler e escrever. Os “fatores internos” estão relacionados ao curso com as variáveis pedagógicas e acadêmicas, como, por exemplo, a integração social, adaptação ao programa, compromisso pessoal, autoestima, satisfação, necessidade do estudante. Os “fatores externos” consideram: oportunidade, finanças, responsabilidade familiar, dentre outros.

Os autores Bielschowsky e Masuda (2018), em seu estudo, relacionaram os fatores de evasão e permanência incluídos em apenas três dimensões de Rovai (2003): características e habilidade do estudante e fatores externos. Foram identificadas as características dos estudantes com o objetivo de orientar as ações necessárias na busca por maiores índices de permanência dos estudantes.

Relacionando a permanência e algumas características do estudante, os autores concluíram que “os mais jovens permanecem menos que os mais velhos” e que “o percentual de permanência das mulheres foi superior ao dos homens em todas as idades” em uma análise geral (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018, p. 29). Ao analisar a permanência e as habilidades do estudante, “o domínio da língua nativa na leitura, compreensão e expressão escrita é a base para o aprendizado no ensino a distância” tendo essa correlação uma variação

entre os outros programas; “à experiência anterior como um aluno no modo a distância (esses têm uma permanência mais longa)” (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018, p. 30).

Quando se trata dos fatores externos: “quanto menor a renda, maior a permanência, em uma análise geral”, “os resultados que associam permanência ao trabalho não fazem sentido, se não separados por faixa etária. Ao separar, em todas as faixas etárias, o grupo que não trabalha e recebe ajuda financeira da família é aquele que tem uma maior duração”. Sobre o acesso aos recursos de TI: “não ter acesso a esses recursos não aparece como um fator importante para o abandono” (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018, p. 31).

Considerando que cada programa possui suas particularidades, os autores enfatizam a importância de se realizar uma análise geral dos fatores com muita cautela, pois, ao coletar dados de cursos diferentes, o pesquisador poderá obter conclusões equivocadas sobre a realidade de uma IES. Em relação às ações de competência das IES, os fatores internos possuem variáveis importantes na decisão do estudante de permanecer:

[...]embora as Instituições de Ensino Superior não possam atuar diretamente nas três dimensões, seus efeitos negativos na permanência podem ser alterados por ações que são de sua competência, como por exemplo a integração social e a integração acadêmica por meio de orientação e acompanhamento da vida acadêmica do aluno, suporte à recuperação de conteúdo e habilidades (Matemática Básica, habilidades de leitura e escrita, proficiência no uso do ambiente virtual de aprendizagem, técnicas de estudo), melhoria no design instrucional, aprimoramento do ambiente virtual capacidade, orientação para inscrição em disciplinas para adaptação à carga de trabalho (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018, p.36).

Mora e colaboradores (2019) por análise da tríade, permanência/evasão, desempenho acadêmico e setor geográfico ratifica a importância da integração acadêmica como fator que fornece mais informações ao explicar a decisão tomada pelos alunos. A partir dos resultados obtidos, os autores concluíram que a integração é o fator que gera o elo mais forte entre o aluno e seu objetivo de se profissionalizar. Com isso, as universidades devem trabalhar estratégias que facilitem a integração, tudo isso nas primeiras semanas de estudo e no primeiro semestre. Da mesma forma, as estruturas curriculares devem favorecer essa integração, de forma que o aluno possa gradualmente se inserir na vida universitária.

A partir dos fatores descritos na literatura relacionados à permanência, é possível verificar que, assim como no caso da Evasão, trata-se de fenômeno multifatorial, sendo identificados, como precursores à motivação, as ações da IES relacionadas à gestão institucional e qualidade do curso, às características do aluno como habilidades prévias, dedicação, desempenho acadêmico e perfil sociodemográfico, além da prática docente, que

está relacionada a vários desses precursores. Assim como nos preditores de evasão, a literatura mostra que, ao analisar os preditores de permanência, alguns autores também sinalizam a importância de as ações serem iniciadas, nos primeiros anos dos cursos, visto se concentrar neles as maiores pressões para o abandono e, portanto, a maior necessidade de se reforçar os precursores que gerarão a permanência do estudante no curso.

A seleção de artigos, realizada com base no protocolo proposto e a sua análise, a partir da categorização proposta, permitiu evidenciar alguns preditores apresentados de maneira sistematizada no Quadro 1 e que foi discutido ao longo do texto.

Considerando as diversas pesquisas realizadas sobre o tema, múltiplos foram os fatores apontados, sendo imprescindível reconhecer que a identificação desses preditores poderá auxiliar em propostas de ação mais eficazes por parte das IES.

Dentre os fatores identificados, muitos são apontados como influenciadores tanto na discussão para a permanência quanto para a evasão. As emoções, por exemplo, aparecem indicando que a desmotivação é forte causa de abandono, enquanto o sentimento de pertencimento contribui para a permanência do aluno. Os preditores evidenciados nas literaturas estudadas foram reunidos no Quadro 1.

Quadro 1 - Preditores evidenciados na literatura.

(Continua)

Preditor	Descrição	Autor/es
Perfil do estudante	Características inerentes ao aluno; Mudanças comportamentais e de atitudes decorrentes de características intrínsecas ao sujeito.	Manjarrés-Riésco (2013) Grau-Valldosera e Minguillón (2014) Hernández e Velázquez (2017) Sousa e Maciel (2016)
Relativos à Instituição	Estrutura Curricular; Nivelamento; Apoio pedagógico; Estratégia pedagógica; Trabalho docente; Gestão Institucional; Qualidade do curso.	Grau-Valldosera e Minguillón (2014) Barros <i>et al.</i> (2017) Santos e Giraffa (2017)
Perfil da Comunidade e do ambiente acadêmico	As características mudam de acordo com a comunidade acadêmica e o ambiente acadêmico; Influência de fatores acadêmicos, ambientais e psicológicos (anteriores à admissão) ⁴ ; Influência da trajetória escolar.	Hernández e Velázquez (2017) Da Costa e Gouveia (2018) Ferrão e Almeida (2018)
Relacionamento e Emoções	Aproximação entre professor e aluno; Comunicação eletrônica insuficiente; Influência da desmotivação e da motivação no envolvimento dos alunos; Relação entre o estado afetivo e o aprendizado.	Manjarrés-Riésco (2013) Enriquez (2014)

⁴ Inserido a partir do original.

Quadro 1 - Preditores evidenciados na literatura.

(Conclusão)

Preditor	Descrição	Autor/es
Características Sociodemográficas	Influência de fatores como: sexo; idade; classe econômica; situação ocupacional; setor geográfico	Carneiro, da Silva e Bizarria (2014) Mora <i>et al.</i> (2019) Sousa e Maciel (2016) Ferrão e Almeida (2018) ⁵
Integração Acadêmica	Gera elo entre o aluno e seu objetivo de se profissionalizar	Mora <i>et al.</i> (2019)
Fatores internos e externos	Relacionados à adaptação ao programa, compromisso pessoal, autoestima, satisfação, desempenho acadêmico, necessidade do estudante (posteriores à admissão) ⁶ ; Oportunidade, finanças, responsabilidade familiar, dentre outros (posteriores à admissão) ⁷ .	Casanova <i>et al.</i> (2018) Carneiro, da Silva e Bizarria (2014) Mora <i>et al.</i> (2019) Bielschowsky e Masuda (2018)
Curso	Se o aluno está matriculado no curso de primeira opção e preferência, isso influencia em sua permanência.	Ferrão e Almeida (2018)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar que os fatores envolvidos são complexos e variados. Os principais preditores encontrados nos artigos estavam correlacionados com o perfil do estudante, instituição, perfil da comunidade e do ambiente acadêmico, relacionamento e emoções, características sociodemográficas, integração acadêmica, fatores internos e externos à formação e ao próprio curso em si.

2.2.3 Reflexão sobre os preditores

A revisão de literatura reforça as múltiplas facetas dos preditores que envolvem a evasão e a permanência, os quais são permeados por características pessoais, relações com a instituição, com a equipe mediadora do curso, envolvem noções de pertencimento e laços afetivos. Também se imbricam com a infraestrutura ofertada pela IES e a que o estudante tem à disposição. Tudo isso é permeado por questões socioeconômicas e demográficas. Ou seja, é uma conjunção de fatores que, quando se entrelaçam, levam o estudante a permanecer ou evadir.

⁵ Inserido a partir do original.

⁶ Inserido a partir do original.

⁷ Inserido a partir do original.

Quanto aos instrumentos a serem aplicados, para avaliar o perfil do estudante e as possibilidades de prever sua permanência ou não, eles são escassos e agravados por variáveis instáveis que dificultam uma estimativa confiável. Na revisão, foi possível encontrar o Modelo de Referência para um Sistema Integrado de Alerta (MRSIA) e o modelo de Rovai, que podem nos dar estimativas e indicativos de acompanhamento de estudantes com determinado perfil e que nos apresentam variáveis a serem observadas em estudos longitudinais futuros.

Por fim, o que o MRSIA, o modelo de Rovai e demais estudos pesquisados apontam é que conhecer os alunos, suas características e motivações, o ambiente que os cerca, bem como oferecer-lhes metodologias de aprendizagem que proporcionem adotar estratégias de estudo que lhes favorecem e aos seus estilos de aprender, além de acompanhar de perto a trajetória⁸ de cada aluno, são ações que se mostram necessárias, uma vez que a EaD não é produto de consumo, mas, sim, uma prática que permite equilíbrio entre as necessidades e habilidades, tanto individuais como as do grupo. Além dos preditores identificados, também foi constatado em, pelo menos quatro pesquisas, que as ações para evitar a evasão devem ser reforçadas, nos primeiros anos de curso, em que existe um grande índice de abandono nos cursos.

A partir da identificação dos possíveis preditores, houve o avanço com pesquisas de campo, buscando reforçar evidências de que ações planejadas podem mitigar a evasão e favorecer a permanência dos estudantes em cursos superiores a distância.

⁸ Apesar de ser apontado pelos estudos que o acompanhamento da trajetória do aluno nos cursos é uma ação relevante para mitigar a evasão, esse acompanhamento não faz parte do escopo da presente investigação.

3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Existem diferentes abordagens para a compreensão de fenômenos complexos, relacionados à educação superior. Nesta seção, é apresentado o percurso metodológico adotado, descrevendo a caracterização da pesquisa, o método de pesquisa e os procedimentos utilizados para a coleta, tratamento e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Nesta pesquisa adotou-se, para a condução do estudo, a triangulação, que é a combinação entre as metodologias qualitativa e quantitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa (FLICK, 2008).

Inicialmente o estudo foi baseado na perspectiva da pesquisa qualitativa que se justifica, em particular, relevante ao estudo das relações sociais pela pluralização das esferas de vida (FLICK, 2008, p. 20). Além disso, a formulação empírica, bem fundamentada relacionada aos sujeitos e a situações, bem como pesquisas desenvolvidas até o momento sobre a temática, é um objetivo que pode ser alcançado com a pesquisa qualitativa, que leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes por diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados (p. 22;25). Com a pesquisa qualitativa, pretende-se compreender a totalidade do fenômeno estudado.

A etapa quantitativa da pesquisa embasou o estudo, buscando validar as hipóteses, com amostras consideradas representativas da população, centrada na objetividade, por considerar que a realidade só pode ser compreendida, com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros (FONSECA, 2002). Nesse sentido, a pesquisa quantitativa iniciou com ideias previamente concebidas, a partir de conceitos estudados, utilizando instrumentos para coletas de dados, sendo analisados posteriormente com suporte estatístico.

Nesse contexto apresentado, a junção da pesquisa qualitativa e quantitativa no estudo proporcionou encontrar mais informações que se poderia conseguir isoladamente.

3.2 Método de Pesquisa

Este estudo é uma pesquisa descritivo-analítica, adotando o delineamento levantamento, de caráter qualitativo e quantitativo.

“As pesquisas descritivas têm como objetivo básico descrever as características de populações e de fenômenos” (GIL, 202, p. 131). Para isso, fez-se uma revisão sistemática da literatura como base para o levantamento de dados.

A metodologia da pesquisa iniciou-se com a revisão sistemática da literatura por ser necessário observar a produção científica, como processo contínuo e dinâmico de exploração e produção do novo conhecimento e, a partir de subsídios primordiais do que já foi elaborado, desenvolver nos conhecimentos da ciência (WITTER, 1999).

A avaliação metacientífica sobre o que está sendo produzido na área do fenômeno investigado permite ampliar os horizontes de compreensão, assim como, a partir de diferentes pontos de vista e métodos de investigação, formar a visão complexa necessária ao distanciamento do simplismo fragmentador condenado por Edgar Moran (2000). O investimento em trabalhos, a partir dessa perspectiva, pode resultar em informações relevantes e norteadoras para a ampliação e aprofundamento dos fenômenos educacionais.

Seguido da revisão sistemática, a pesquisa seguiu com a busca de informações diretamente com o grupo de interesse, para obter os dados desejáveis, com um *Survey*. Fez-se o levantamento de dados, utilizando como instrumento de pesquisa o inventário, buscando recolher informações dos integrantes do universo pesquisado, procurando identificar suas características (GIL, 2002).

3.2.1 Revisão sistemática da Literatura

Sobre a análise crítica da produção em pesquisa científica, a professora Witter (1999) defende que é a análise metacientífica que permite aprimorar o conhecimento disponível, descobrir tendências e necessidades. A partir desta premissa, a revisão sistemática da literatura, de caráter teórico-analítico, configurando-se como a parte qualitativa da pesquisa, teve como objeto de estudo a evasão e a permanência de estudantes em cursos de graduação ofertados com metodologia EaD, com o olhar aprofundado para a identificação de possíveis fatores preditivos do fenômeno.

Seu processo estrutural, baseado em um protocolo de pesquisa, teve cinco etapas (SAMPAIO; MANCINI, 2007 citado por BRENER *et al.*, 2014 p. 1169):

- 1- Definir uma pergunta - Necessita da criação de uma pergunta ou questão clara e precisa que norteie a investigação da problemática;

- 2- Buscar evidências - A busca deve se basear em trabalhos e artigos importantes que possam dar suporte e impacto à conclusão da revisão sistemática;
- 3- Revisar e selecionar estudos - É importante que a busca de evidência seja realizada por pelo menos dois pesquisadores de maneira independente. O processo de inclusão de artigos deve obedecer à pergunta chave;
- 4- Analisar a qualidade metodológica dos estudos escolhidos - É relevante que os pesquisadores tenham conhecimento aprofundado dos métodos de investigação, instrumentos utilizados e análise estatística dos dados dos artigos pesquisados;
- 5- Apresentar os resultados - Os resultados podem ser apresentados em tabelas que contemplem características principais, tais como número de estudos, palavras-chave utilizadas na busca, bem como idioma dos artigos pesquisados.

Nesta revisão sistemática, a busca de artigos foi realizada com o objetivo de encontrar trabalhos que respondessem à questão-problema: que fatores a literatura científica aponta como possíveis influências para a evasão e permanência em cursos de graduação a distância? Para tal, foi utilizado um protocolo de seleção das pesquisas que é apresentado a seguir.

Os recursos e estratégias, para a busca e seleção de estudos, foram definidos e selecionados, com base em cinco itens fundamentais, são eles: (i) fontes de busca no Portal Capes⁹ e Google Acadêmico¹⁰; (ii) idioma português, inglês, espanhol e francês; (iii) palavras-chave: Dropout. Distance Education. Permanence. Higher Education, (iv) operador booleano AND e (v) data de publicação entre 2013 e 2019.

Inicialmente foi estabelecido o seguinte critério de busca de pesquisa: todos os trabalhos encontrados, a partir das palavras-chave, nos últimos cinco anos, nas duas plataformas. A busca inicial foi realizada no primeiro semestre de 2019. Foram encontrados seis relatos de pesquisa no portal Capes e 252 no Google Acadêmico.

Em seguida, os artigos foram selecionados por quatro pesquisadores, a partir do título, resumo e tipo de literatura, 38 artigos relacionados sobre a temática, utilizando como critério de inclusão artigos que tratam sobre a evasão e permanência em cursos de graduação a distância e, como critério de exclusão, trabalhos que não são artigos como: livros (87), teses (34), dissertações (13), trabalhos pagos (oito), trabalhos sem resumo (quatro), artigos repetidos (seis) e outros tipos de produções (62).

⁹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁰ <http://www.scholar.google.com.br/>

Em uma revisão mais refinada, foi realizada a leitura dos 38 artigos e, sem contato entre os pesquisadores, foram eliminados 25 artigos por corresponderem, parcialmente, à temática proposta, uma vez que o protocolo propunha como critério de seleção ter a metodologia de pesquisa descrita com clareza e com métodos e parâmetros, para avaliar a evasão e permanência declarados de forma objetiva e em concordância ao objetivo desta pesquisa, restando 13 artigos a serem analisados.

A análise dos artigos selecionados foi realizada, com base na proposta de categorização de Bardin (2011), uma técnica de análise de dados que permite a descrição dos conteúdos, contribuindo para responder ao problema de pesquisa, dentro da pesquisa qualitativa.

Para isso, o pressuposto das multidimensões da evasão e permanência, para a pré-análise, compreendendo a escolha e organização do material, foi analisado. Nessa fase, foi realizada uma primeira leitura dos dados, chamada por Bardin (2011) de flutuante, para se estabelecer o primeiro contato com o texto, projetando hipóteses e possíveis explicações teóricas sobre o relato. A fase seguinte foi o aprofundamento das leituras e exploração dos materiais. A codificação se deu em função dos preditores apresentados e nas unidades de registro. Em seguida, foi realizada a categorização progressiva. Como resultado, foram obtidos os eixos (categorias) de agrupamento dos preditores apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Eixos de agrupamento de Preditores de Evasão e Permanência.

Multidimensionalidade dos Preditores de Evasão e Permanência	
Categorias	Fatores relacionados à afetividade
	Perfil do aluno (Quem é, suas particularidades, características sociodemográficas)
	Fatores relacionados à IES e ao ambiente acadêmico
	Características da comunidade
	Fatores intrínsecos e extrínsecos - posteriores à admissão
	Fatores relacionados ao curso

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Utilizando-se como base a análise dos trabalhos obtidos pela revisão sistemática da literatura (BARDIN, 2011), a partir das categorias pré-identificadas, foi possível elaborar o inventário, embasado nos eixos obtidos, direcionando quais questões deveriam ser elaboradas para a confirmação dos preditores mais recorrentes encontrados na literatura e quais questões

poderiam ser elaboradas ao levantamento de possíveis novos preditores de evasão e permanência.

3.2.2 Levantamento de dados

Como ferramenta de pesquisa, foi escolhido o inventário enquanto coleta de dados, elaborado no “Google Forms”, a partir da identificação de possíveis preditores mais recorrentes encontrados nos 13 artigos selecionados, bem como outras características identificadas em pesquisas correlatas para a coleta de dados.

Na fase quantitativa da pesquisa, optou-se pela criação de um inventário.

Como ferramenta operativa, é usado em pesquisas nas quais se investiga de modo sistemático a opinião de dada população sobre um assunto específico, auxiliando o pesquisador no acesso a eventos ocorridos no passado, na elaboração de perfis de comportamento e de diagnósticos diversos (VASCONCELLOS; GUEDES, 2007, p. 3).

As questões criadas relacionam-se com o problema de pesquisa (GIL, 2002; FLICK, 2008). Foram criadas questões fechadas, propondo uma gama de possibilidades de respostas, com o objetivo de aproximar-se ao máximo da realidade dos respondentes.

A investigação teve como foco os estudantes matriculados em cursos de graduação EaD em Pedagogia - aproximadamente 170 estudantes matriculados na IES pública e 70 estudantes na IES particular - e ex-estudantes com status de abandono, desistentes e com matrículas trancadas também em cursos de graduação EaD em Pedagogia. Levou-se em consideração como indicadores: (i) o perfil dos estudantes matriculados e evadidos, abrangendo características sociodemográficas e pessoais [faixa etária, sexo e estado civil, além do motivo de terem escolhido fazer um curso superior, o porquê de terem escolhido o curso a distância e porquê de escolherem o curso de pedagogia, perfil para ser aluno a distância e relação com as TDIC]; (ii) relacionados ao curso, o período do curso ou da desistência, relação curso e profissão, desenvolvimento do curso, tempo de dedicação aos estudos, nível de exigência do curso, qualidade do curso, entre outros e (iii) relacionados à instituição.

O inventário foi elaborado com vinte e oito questões entre opções de múltipla escolha, caixa de seleção e escala linear, para os alunos matriculados. Para os ex-estudantes, foi elaborado outro inventário, com vinte e sete questões também elaboradas entre opções de

múltipla escolha, caixa de seleção e escala linear, sendo a última questão com opção de resposta escrita, caso uma das opções não atendesse a situação do respondente.

No início de cada inventário, como sugerido por Gil (2002), foi feita uma breve apresentação do objetivo da pesquisa e da pesquisadora, juntamente com o orientador e coorientadora, além da apresentação do tempo gasto para responder à pesquisa. Foi ressaltado o sigilo das informações, garantindo o anonimato de cada participante à ausência de prejuízos ao aceitar participar da pesquisa.

3.3 Procedimento da coleta de dados

Antes de iniciar a etapa de obtenção e análise dos dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras¹¹ e foi obtida a aprovação.

Em seguida, os inventários criados, um para estudantes matriculados e outro para os estudantes evadidos, foram enviados para um pequeno grupo de cinco professores, quatro tutores e três alunos envolvidos com cursos de graduação a distância, para um pré-teste “centrado na avaliação dos instrumentos [...], visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir” (GIL, 2002, p.19). Os envolvidos deram a devolutiva sobre os inventários, informando o tempo gasto para a resposta, relatando sobre a clareza, quantidade das perguntas e opções de respostas, se denotaram dificuldades para responder a alguma questão e com sugestões de possíveis adequações nas perguntas, bem como em novas perguntas que não haviam sido abordadas.

Após as adequações feitas nos inventários, a partir das sugestões dadas pelo grupo do pré-teste, os instrumentos foram submetidos - os inventários inicialmente iriam ser aplicados presencialmente, durante o encontro presencial, porém, em função da pandemia Covid19, os inventários foram encaminhados online - por e-mail, para estudantes e ex-estudantes dos cursos de Pedagogia EaD de uma instituição pública e uma instituição privada, ambas de uma cidade do interior de Minas Gerais. O contato dos estudantes foi obtido na base mantida pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da instituição pública e da Secretaria Acadêmica da instituição particular. Aqueles que concordaram em responder ao inventário foram considerados participantes da pesquisa.

¹¹ Protocolo CAAE: 20138919.8.0000.5148

Após três semanas do envio por e-mail e a baixa adesão de respostas - 19 respondentes matriculados e sete evadidos - foi necessário pedir o auxílio dos tutores presenciais dos polos para divulgar o link dos inventários e solicitar participações nos grupos das redes sociais e WhatsApp. Após essa intervenção, buscando um número maior de participantes na pesquisa, foi preciso ligar para os estudantes e ex-estudantes, e alguns responderam ao inventário por telefone. Outros, após a ligação, responderam ao inventário online. As ligações aconteceram durante três dias - 27, 28 e 29/04 - em período diurno e duraram, aproximadamente, 19 minutos. Após esse período com o reenvio dos inventários por e-mail e WhatsApp, algumas participações aconteceram. Os inventários ficaram abertos para a participação no período de 1 mês e 21 dias, de 4 de abril a 25 de maio de 2020.

Muitos fatores interferiram na obtenção dos dados. Alguns e-mails retornaram e alguns números telefônicos informados nos cadastros de matrícula não estavam mais ativos, outros completavam a ligação, porém a pessoa não residia ou não trabalhava mais no local. Dentre os e-mails enviados e telefonemas, apenas duas participantes responderam que não tinham interesse em participar da pesquisa. Os demais ou ignoraram o e-mail ou aderiram à pesquisa respondendo diretamente aos inventários ou durante a ligação.

Em um universo de, aproximadamente, 170 estudantes matriculados na IES pública e 70 estudantes na IES particular, como já descrito anteriormente no levantamento de dados, participaram da pesquisa N=62 estudantes, 25,83%, matriculados no curso de Pedagogia EaD, de diferentes períodos. Participaram N=35 estudantes do 7º período da instituição pública, uma amostra representante de 20,34% matriculados dentre os polos UAB de Bambuí, Cambuí Lavras e São Sebastião do Paraíso e N=27 estudantes entre o 1º e 7º períodos da instituição particular, uma amostra representante de 38,57%. Entre os ex-estudantes categorizados entre desistentes, trancados e abandono de curso, havia um total de 149 estudantes, de acordo com os registros acadêmicos. Participaram N=37 ex-estudantes, 24,83%, sendo N=27 da instituição pública, uma amostra representante de 13,69% e N=10 da instituição particular, uma amostra representante de 35,52%.

3.4 Tratamento da análise de dados

A análise de dados busca encontrar respostas às questões iniciais que motivaram o estudo. O processo de análise dos dados envolve a codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Juntamente com a análise, ocorre a interpretação dos dados

estabelecendo a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos na revisão sistemática (GIL, 2002).

Os resultados dos dados quantitativos, recolhidos por meio do inventário, foram analisados estatisticamente, por intermédio do Google Data Studio, uma ferramenta que permitiu a construção de relatórios dos dados coletados, gerando gráficos e tabelas para análises dos resultados.

4 RESULTADOS

Nesta seção, foram apresentados os resultados do levantamento, a partir das respostas dos participantes, nos inventários.

Primeiramente foram apresentados os dados concernentes aos ex-estudantes com status de desistente, trancado ou abandono de curso e, logo depois, os resultados referentes aos estudantes matriculados no curso de Pedagogia EaD das IES pública e particular.

Em seguida, amparado na literatura, foram apresentadas discussões das análises gerais.

4.1 Dados dos alunos evadidos

Foi extraída estatística descritiva das variáveis (Gráficos e Tabelas), considerando uma população de N=37 estudantes evadidos dos cursos de Pedagogia EaD, sendo N=27 da IES Pública e N=10 da IES particular, para então serem executadas as análises descritivas. Conhecer o perfil dos ex-alunos nos permite fazer algumas constatações acerca desses estudantes desistentes/desligados do curso de Pedagogia EaD e estabelecer possíveis associações entre algumas variáveis e a evasão.

A amostra de estudantes evadidos foi de N=33 mulheres e N=4 homens, com faixa etária predominante entre 18 e 29 anos (45,94%), em sua maior parte casados (48,64%).

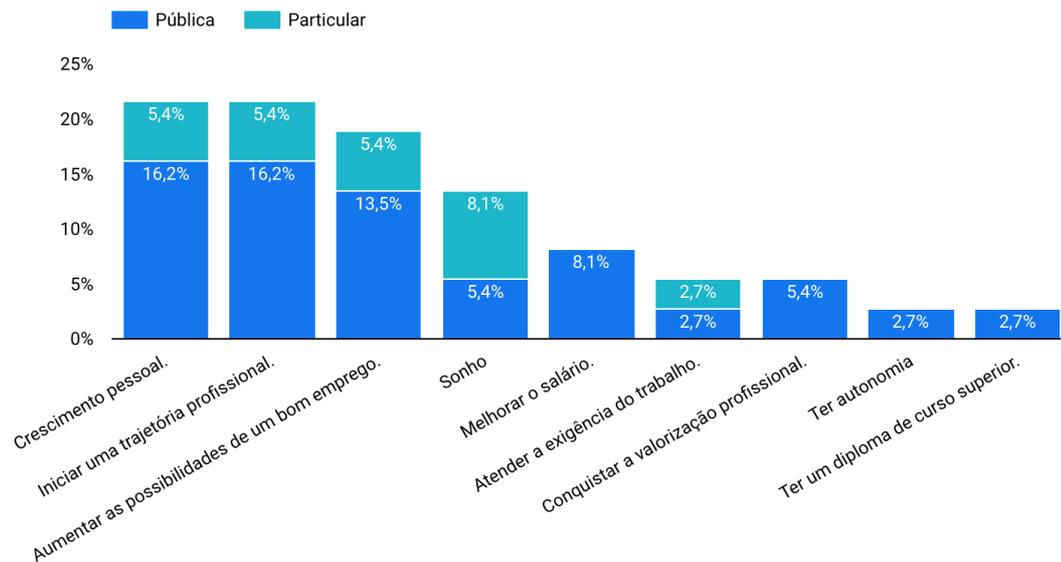
A maior parte da amostra ser do sexo feminino não traz nenhuma informação significativa, pois “71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino” (CENSO, 2018, p.25).

A faixa etária, porém apresenta uma característica relevante de quem se matriculou no Ensino Superior e não deu continuidade aos estudos, uma vez que “a média de idade dos ingressantes no curso superior a distância é de 21 anos e de conclusão de 30 anos” (CENSO, 2018, p. 12). Essa faixa etária da amostra corrobora com a discussão de Bielshowsky e Masuda (2018) de que o percentual de permanência é tanto menor, quanto mais recente for a conclusão do ensino médio.

O fato de a maior parte dos alunos serem casados pode sinalizar uma tendência da estrutura familiar influenciando na escolha de um curso a distância. Pelo fato de o perfil dos evadidos ser, em sua maioria de mulheres casadas (48,64%), pode ser enxergado como um possível preditor de desistência, sendo que as mulheres casadas têm um comprometimento adicional do tempo.

Após conhecer as características demográficas dos ex-alunos e seguindo para a análise dos fatores motivacionais em cursar uma graduação, foi possível verificar as escolhas dos alunos matriculados na instituição pública e particular (FIGURA 4).

Figura 4 - Comparativo entre motivos para cursar Graduação - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme se observa na Figura 4, os estudantes evadidos da IES pública ingressaram no Ensino Superior buscando, sobretudo, crescimento profissional ou o início de uma trajetória profissional (ambos 16,2%), seguido da possibilidade de aumentar as chances de conseguir um bom emprego (13,5%) ou de melhorar o rendimento mensal (8,1%).

Na IES particular, a principal motivação em cursar uma graduação foi por ser o sonho (8,1%), o que indica predição subjetiva em relação aos estudantes da instituição pública, seguida do desejo de crescimento pessoal, início de uma trajetória profissional ou a possibilidade de aumentar as chances de um bom emprego, todas com (5,4%).

Mesmo que na Instituição particular o desejo da maior parte em cursar a graduação, inicialmente, seja por sonho de se formar em um curso superior, em ambas as Instituições a motivação profissional/emprego se destaca.

Quanto à motivação para fazer a graduação, avaliando a partir das diferentes faixas etárias, é possível observar que os interesses acadêmicos se diferem, como pode ser observado na Figura 5. Para os ex-alunos entre 30 e 59 anos da IES pública, a escolha em fazer um curso superior foi, inicialmente, pelo interesse em iniciar uma trajetória profissional

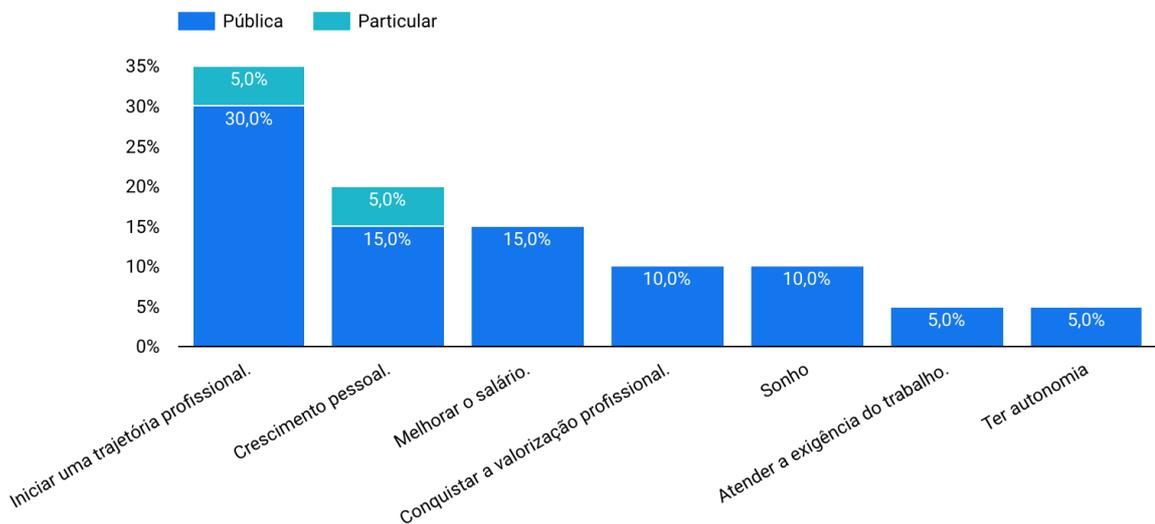
(30%), seguido da motivação do crescimento pessoal ou busca pela melhoria salarial (ambos 15%).

Para os ex-alunos entre 18 e 29 anos, conforme destacado na Figura 6, a principal motivação esteve em aumentar a possibilidade de um bom emprego (13,1%), seguido da motivação no crescimento pessoal (11,1%).

Na esfera particular, a representatividade dos alunos evadidos com faixa etária entre 30 e 39 anos é baixa e a motivação em escolher fazer um curso superior ficou dividida entre iniciar uma trajetória profissional (5,0%) ou crescimento pessoal (5,0%). Entre a faixa etária de 18 e 29 anos, a principal motivação se encontra no sonho (17,6%), seguida da expectativa de aumentar a possibilidade de um bom emprego (11,8%).

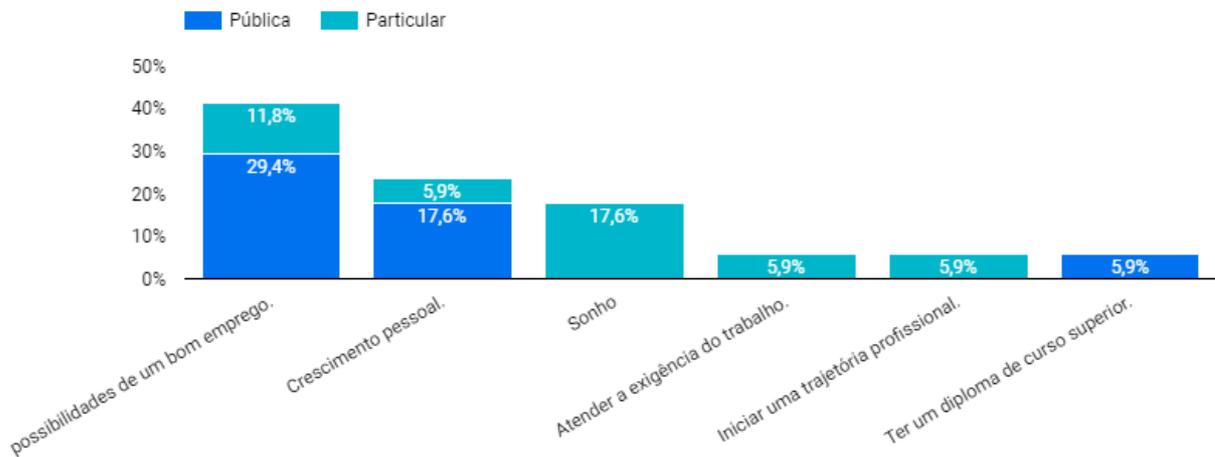
Os alunos evadidos com idade entre 18 e 29 anos apresentam perspectivas diferentes de motivação, para cursar uma graduação, nas duas Instituições. Isso pode indicar diferença de perfil do aluno (SOUSA; MACIEL, 2016; MANJARRÉS - RIÉSCO *et al.*, 2013; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILÓN, 2018) que procura cursar graduação em Instituição pública ou privada.

Figura 5 - Comparativo entre motivação para fazer graduação - faixa etária entre 30 a 59 anos - IES pública e particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 6 - Comparativo entre motivação para fazer graduação - faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública e particular.

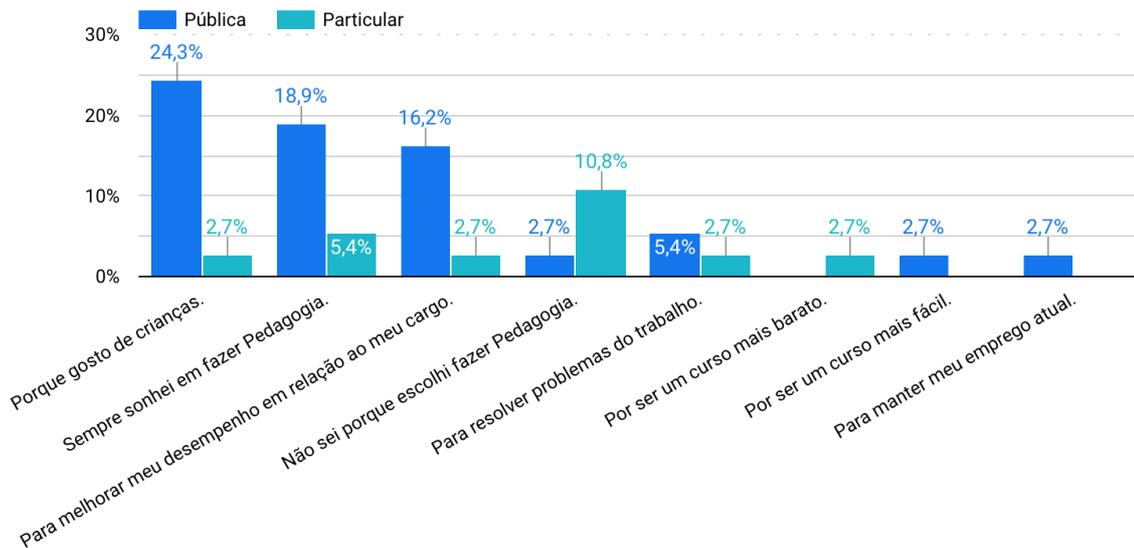


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que se refere ao porquê fazer o curso de Pedagogia, pode-se observar, na Figura 7, que, na IES pública, a principal motivação foi gostar de crianças (24,3%), seguido do sonho de fazer Pedagogia (18,9%) e, por fim, a expectativa de melhorar o desempenho em relação ao cargo (16,2%). Neste estudo, o fato de o estudante ter escolhido o curso de Pedagogia por sonho de cursá-lo e, mesmo assim, evadir/abandonar o curso, distancia-se da discussão dos autores Ferrão e Almeida (2018) que apresentam, em sua pesquisa, que o fato do aluno ser admitido no curso escolhido, como sua primeira opção, é importante para sua persistência.

Na IES particular, é possível observar que a maioria dos respondentes evadidos (10,8%) nem mesmo sabem o porquê escolheram cursar Pedagogia. O aluno, ao entrar no curso sem saber o que procura, segundo Manjárres-Riesco *et al* (2013) e Casanova *et al* (2018), já pode apresentar as principais causas para abandono, insatisfação e desmotivação.

Figura 7 - Comparativo entre motivo para cursar Pedagogia - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que diz respeito à motivação em estudar a distância, a Figura 8 destaca que, para (37,84%), a escolha foi pela possibilidade de conciliar trabalho, família e estudo. Além disso, para (18,92%), a escolha se deu também pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.

Figura 8 - Motivo para escolher EaD - IES pública e particular.

Motivo para escolher EAD	Record Count
1. Para conciliar trabalho, família e estudo.	37,84%
2. Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	18,92%
3. Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	10,81%
4. Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades., Por ser gratuita.	10,81%
5. Não sei porque escolhi a graduação a distância.	2,7%
6. Porque a modalidade a distância é mais fácil que a modalidade presencial	2,7%
7. Por falta de oportunidade. Se pudesse, faria graduação presencial.	2,7%
8. Porque já fiz cursos a distância e gostei da modalidade., Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	2,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Isso indica que a EaD representa uma possibilidade de acesso à educação, para trabalhadores e pais de família que ainda não têm formação superior ou buscam, facilitando o desenvolvimento das ações conjuntas: trabalho, família e estudo. “Pessoas que, a partir dos meios tradicionais de ensino, dificilmente teriam acesso a uma formação profissional” (COSTA; GOUVEIA, 2018, p.1).

Entretanto nem essa flexibilidade fez com que os estudantes permanecessem no curso até finalizá-lo. As razões podem estar ligadas aos compromissos de trabalho e familiares, gerando incompatibilidade com as demandas acadêmicas; podem estar relacionados à Instituição, relacionados a fatores extrínsecos (ROVAI, 2003) e/ou ainda estar relacionadas às características inerentes ao aluno (SOUSA; MACIEL, 2016; GRAU- VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014).

Na verificação da situação do aluno evadido; período de desistência; e a autoanálise do perfil para estudar a distância, é possível verificar, na Figura 10, que na IES pública há grande desistência nos primeiros períodos do curso. Junto a essa desistência, existe a autoavaliação desses alunos com uma escala ordinal de cinco posições para autoavaliação do “perfil para estudantes EaD” (FIGURA 9). Observa-se que a maioria dos que evadiram consideraram possuir um perfil perfeitamente adequado, ou muito adequado para cursarem a graduação a distância.

Figura 9 - Imagem do item que avalia autopercepção de perfil para estudar a distância.

Em relação ao perfil de um estudante de graduação a distância (autônomo/a, disciplinado/a, organizado/a, etc.), você se considera: *

1 2 3 4 5

Sem perfil para estudar a distância. Tenho perfil para estudar a distância.

Fonte: Formulário eletrônico do inventário para evadidos.

Figura 10 - Situação no curso e autoanálise do perfil EaD - IES pública.

Situação no Curso	Autoanálise do perfil para EaD	% de respostas
Desistiu no 1º ou 2º período	3	33,33%
Desistiu no 1º ou 2º período	4	22,22%
Desistiu no 5º ou 6º período	4	11,11%
Desistiu no 5º ou 6º período	3	7,41%
Desistiu no 3º ou 4º período	4	7,41%
Desistiu no 1º ou 2º período	1	3,7%
Desistiu no 1º ou 2º período	2	3,7%
Desistiu no 3º ou 4º período	2	3,7%
Desistiu no 1º ou 2º período	5	3,7%
Desistiu no 5º ou 6º período	5	3,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto ao período de desistência e autoanálise do perfil, observa-se, na Figura 11, abaixo, que em relação aos ex-estudantes da Instituição particular, é possível observar um elevado número de desistência também nos primeiros períodos. Diferentemente dos evadidos da IES pública, a maioria dos evadidos da Instituição particular, dos 1º e 2º períodos, autoavaliaram-se nas escalas 4 e 5 para “perfil para estudante EaD”.

Figura 11 - Situação no curso e autoanálise do perfil EaD - IES Particular.

Situação no Curso	Autoanálise do perfil para EaD	% de respostas
Desistiu no 3º ou 4º período	3	30%
Desistiu no 1º ou 2º período	5	30%
Desistiu no 1º ou 2º período	4	20%
Desistiu no 3º ou 4º período	4	10%
Desistiu no 1º ou 2º período	1	10%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando os dados apresentados nas Figuras 10 e 11 e confirmado pela literatura, o risco de abandono é maior no primeiro ano de curso (SOUSA; MACIEL, 2016; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014; CASANOVA, 2018).

Neste estudo, é possível verificar esse abandono mesmo entre os alunos que se autoavaliaram com perfil para estudar a distância. Nesse sentido, as análises corroboram com as demais pesquisas indicando serem necessárias algumas ações institucionais e políticas de

acompanhamento dos estudantes, na metodologia a distância, especialmente nos primeiros anos dos cursos. A detecção precoce dos sinais de abandono escolar ajudará as IES a tomar medidas corretivas antes que a decisão final pelo abandono seja tomada (GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014). Acrescenta-se que, em relação à auto percepção sobre a adequação de características pessoais, para o sucesso na participação em um curso de graduação a distância, o resultado expresso nas Figuras 10 e 11 indicam que pode haver distorções perceptivas com relação aos requisitos de perfil, para se cursar uma graduação a distância. A maioria dos evadidos se percebia com perfil adequado, mas não foi adiante.

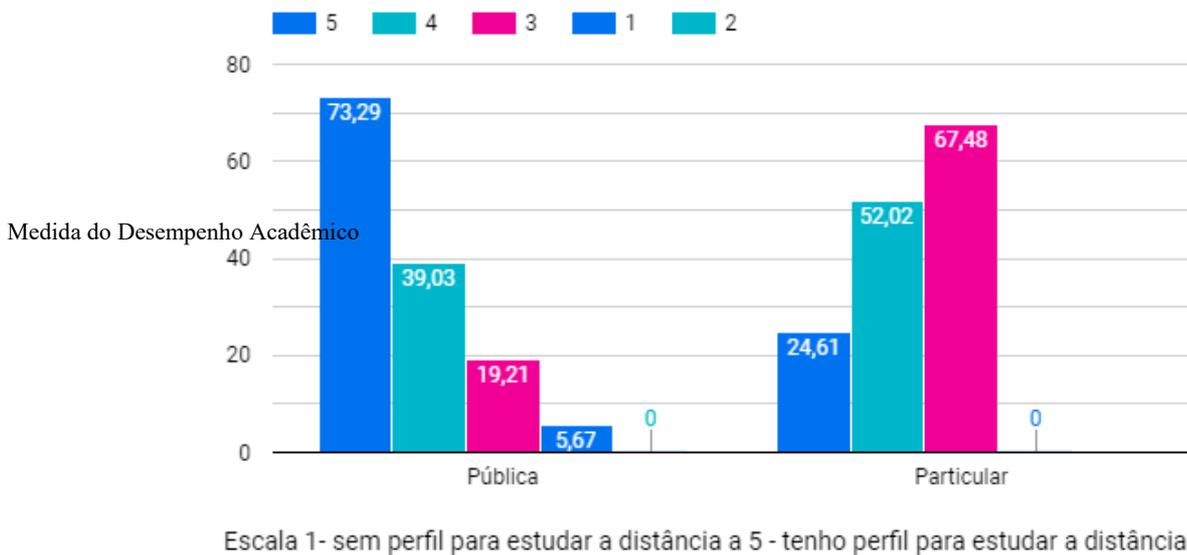
Na verificação da relação do desempenho acadêmico e a autoanálise de perfil de estudante EaD, é possível verificar relação direta no desempenho com a autoanálise, na IES pública, conforme destacado abaixo na Figura 12. O ex-aluno que se autoavaliou com bom perfil para o ensino a distância, conseqüentemente, teve bom desempenho enquanto estudante.

Na IES particular, essa constatação foi inversamente proporcional. Os ex-alunos que se consideraram com pontuação máxima (5), na escala de adequação do perfil, para estudar a distância, tiveram pior desempenho que os ex-alunos que se consideraram medianos (pontuação 3 da escala). Esse pode ser um indicativo de que o aluno que se definiu como perfil para estudar a distância, de fato, não tinha experiência como estudante EaD e o fato de não ter tido um bom desempenho pode ter contribuído para não ter continuado no curso (MORA *et al.*, 2019).

Os ex-alunos que se avaliaram na posição 3 da escala na IES particular, e os que se avaliaram na escala 1, 3 e 4 na IES pública, para o perfil de estudante EaD, com baixo desempenho acadêmico, também observado abaixo na Figura 12, reforçam a discussão de Grau-Valldossera e Minguilón (2014), que a prontidão para aluno a distância é uma barreira, os alunos podem ser atraídos e permanecerem nos cursos, se lhes forem oferecidos cursos preliminares sobre como se tornarem alunos online.

Essas são evidências de que as instituições podem investir mais nas orientações iniciais sobre as especificidades e os desafios dos cursos EaD. Normalmente há oferta de disciplinas introdutórias sobre EaD. Mas, além disso, nos processos seletivos de ingresso, ou mesmo antes deles, é possível aplicar instrumentos de autoavaliação de perfil e/ou de aptidão para a aprendizagem online, tais como os sugeridos por Rena Pallof (2004) ou por Martins, Joly e Santos (2007). Com base em diagnósticos, seria possível oferecer módulos introdutórios ou preparatórios para que o estudante melhore suas percepções quanto aos desafios que enfrentará e também possa apurar sua autoavaliação sobre os requisitos para a aprendizagem em cursos EaD.

Figura 12 - Comparativo entre desempenho acadêmico e autoanálise de perfil de estudante EaD - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

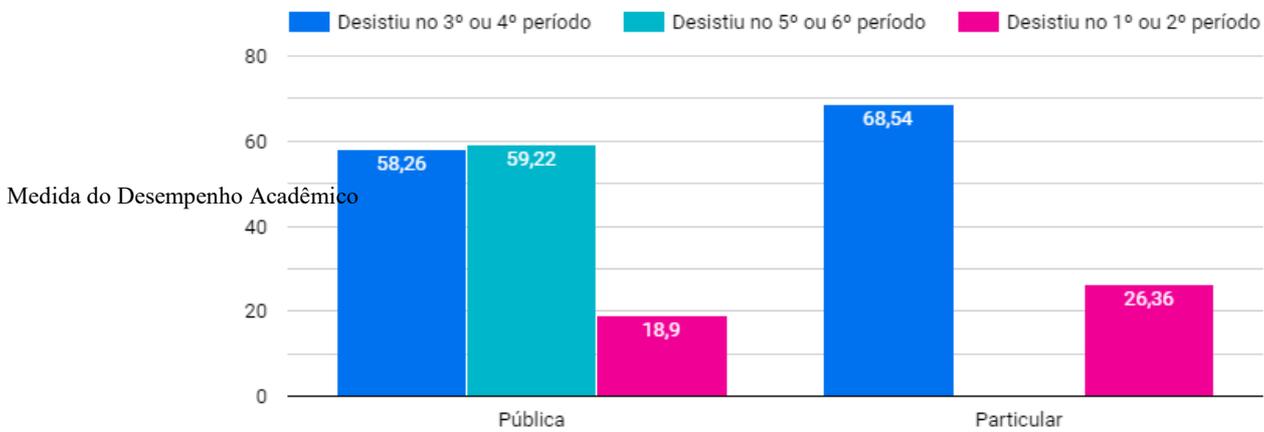
Ao analisar o desempenho dos ex-alunos e quando ocorreu a desistência do curso, podemos observar na IES particular, de acordo com a Figura 13 abaixo, que os alunos entre 3º e 4º período desistiram do curso com um desempenho acadêmico razoável, enquanto os desistentes, nos primeiros semestres, tiveram baixo desempenho.

Nesse caso específico dos alunos do 3º e 4º períodos da instituição particular, há um distanciamento da discussão de Sousa e Maciel (2016), em que elas apresentam que o desempenho de notas é um fator preditivo para a permanência, pois os alunos, mesmo com boas notas, evadiram.

Na IES pública, os desistentes do 3º, 4º, 5º e 6º períodos, observado também abaixo na Figura 13, tiveram um desempenho mediano, enquanto os desistentes dos primeiros semestres tiveram baixo desempenho. Esse baixo desempenho, nos primeiros semestres, pode ser explicado pelo pouco tempo cursado, pelo pouco envolvimento e identificação com o curso ou, ainda, pode revelar o desempenho de competências que o aluno tem ao iniciar o Ensino Superior (CASANOVA *et al.*, 2018).

Nos demais períodos, o desempenho nos permite inferir que melhorar o acolhimento para os alunos e identificar suas dificuldades de aprendizagem são importantes para agir contra o fracasso escolar e que considerar as habilidades anteriores do aluno e o desempenho acadêmico podem ser fatores decisivos para o sucesso e permanência (CASANOVA *et al.*, 2018).

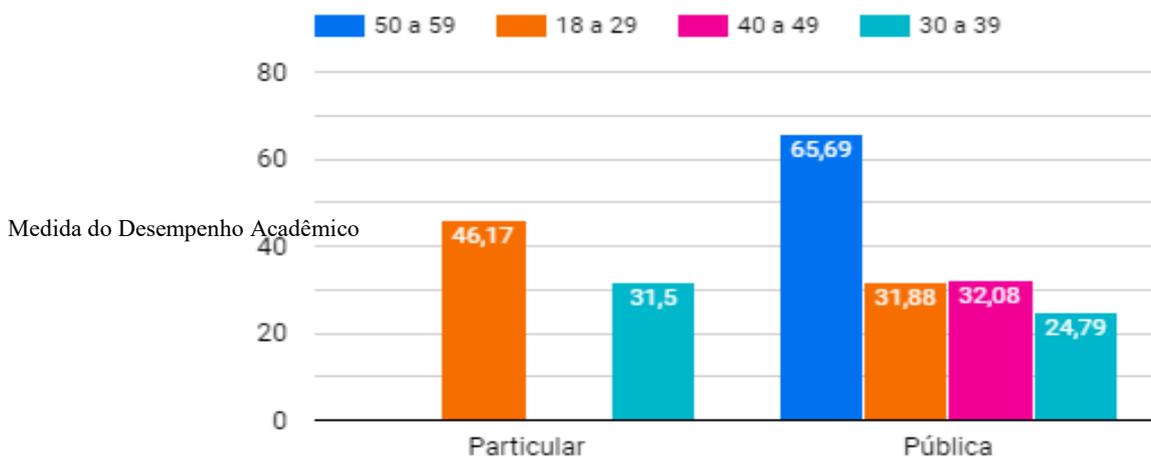
Figura 13 - Comparativo entre desempenho acadêmico e situação no curso - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Analisando o desempenho acadêmico e a faixa etária dos ex-alunos, conforme destacado na Figura 14, na IES particular, os alunos evadidos com a faixa etária entre 18 e 29 anos tiveram melhor desempenho que os ex-alunos antes com faixa etária entre 30 e 39 anos.

Figura 14 - Comparativo entre desempenho acadêmico e faixa etária - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

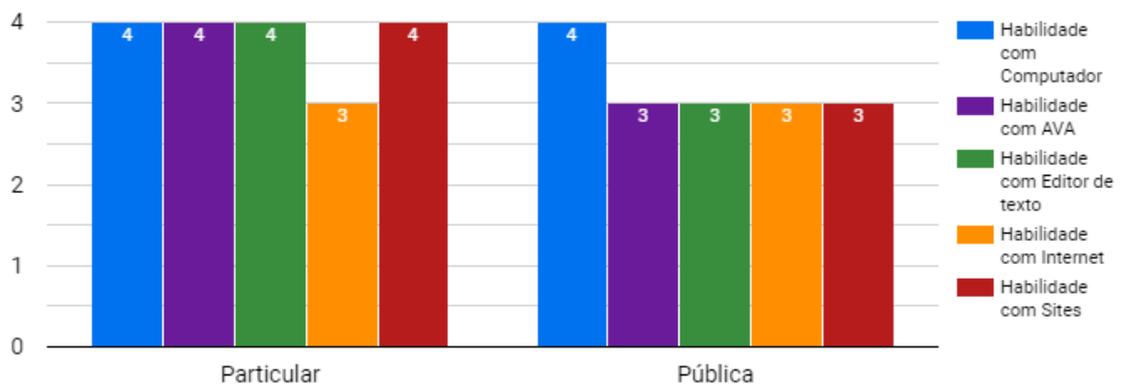
Na IES pública, os ex-alunos entre 50 e 59 anos tiveram melhor desempenho que os demais estudantes. Os ex-alunos com faixa etária entre 18 e 29; 40 e 49 tiveram o desempenho bem próximo. A faixa etária entre 30 e 39 anos teve o desempenho mais baixo entre os ex-alunos.

Em ambas as instituições, os alunos com faixa etária entre 30 e 39 anos tiveram o desempenho acadêmico mais baixo. Essa análise, comparada ao desempenho dos estudantes com idade entre 18 e 29 anos, distancia-se do resultado de pesquisa de Martins e Hokari (2014), em relação à faixa etária e desempenho acadêmico, em que foi verificado incremento de média com aumento da faixa etária. Aproxima-se ao observarmos o desempenho dos estudantes de idade entre 50 e 59 anos.

Referente às habilidades tecnológicas, a Figura 15 destaca, na IES pública, muito domínio dos ex-estudantes em relação à habilidade com computador e domínio razoável em relação à habilidade com o AVA, editor de texto, internet e sites.

Na IES particular, os ex-estudantes demonstram muito domínio na habilidade com computador, AVA, editor de texto e sites e domínio razoável com internet.

Figura 15 - Comparativo de Habilidades Tecnológicas - IES pública x particular.



Escala: (1) Nenhum domínio; (2) Pouco domínio; (3) Domínio razoável; (4) Muito domínio

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A condição detectada nessas análises demonstra que os estudantes evadidos possuem um domínio razoável/muito domínio em relação às habilidades tecnológicas. Essa análise confronta um dos quatro grupos de fatores que influenciam a permanência em cursos a distância, apresentado por Rovai (2003): habilidades prévias dos estudantes antes do ingresso (conhecimento de informática).

No que se refere à dedicação e envolvimento com o curso, a Figura 16 destaca que tanto na IES pública quanto na particular, em sua maioria, os ex-estudantes procuraram conciliar atividades pessoais e profissionais com o curso (29,7%).

Figura 16 - Dedicção e envolvimento com o curso - IES pública e particular.

Dedicção e envolvimento com o curso	% respostas
Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	29,7%
Tive dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.	8,1%
Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	8,1%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso., Sentia-me confortável em estudar sozinho., Achei fácil realizar o curso, à distância., Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	8,1%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso.	5,4%
Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso., Tive dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.	5,4%
Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso., Tive dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.	5,4%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso., Tive dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.	2,7%
Sentia-me confortável em estudar sozinho., Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	2,7%
Achei fácil realizar o curso, à distância., Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	2,7%
Sentia-me confortável em estudar sozinho., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	2,7%
Sentia-me confortável em estudar sozinho., Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso., Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).	2,7%
Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso., Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).	2,7%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso., Achei fácil realizar o curso, à distância., Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	2,7%
Sentia-me confortável em estudar sozinho., Achei fácil realizar o curso, à distância., Procurei conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	2,7%
Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).	2,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Além de procurar conciliar as atividades pessoais e profissionais, os alunos evadidos sinalizaram preocupar-se em reservar horários, para realizar atividades do curso; procuraram informações sobre o curso antes de se matricularem; sentiram-se confortáveis em estudar sozinhos; acharam fácil realizar o curso a distância e sentiram dificuldade em realizar atividades dentro dos prazos previstos (todos 8,1%).

Essa dedicação apresentada, aparentemente, não foi suficiente para mantê-los no curso. A dedicação do estudante é condição imprescindível para a realização de um curso a distância. Os hábitos de estudo e a organização para o acompanhamento do curso e a realização das atividades são um dos elementos fundamentais para o sucesso nos estudos a distância (SANTOS; GIRAFFA, 2017).

Ao analisar a percepção que os ex-alunos tiveram sobre o curso, na Figura 17, abaixo, foi possível verificar que (13,51%) sentiram-se apoiados pelos tutores e professores, acharam os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos e se sentiram estimulados em participar

das atividades propostas. Por outro lado, alguns alunos evadidos sentiram falta de mais aulas presenciais e, também, a falta da presença física dos colegas e professores (ambos, 10,81%).

Os dados apontam que a maior parte dos alunos se sentiu apoiada pelos professores e tutores, estimulada a participar das atividades e teve boa percepção em relação aos conteúdos ministrados. Porém uma parcela dos alunos evadidos apresentou sentir falta de mais aulas presenciais, da presença física dos colegas e professores e, ainda, do contato virtual, além de ter tido dificuldade com os conteúdos. Para essa amostra, essas dificuldades podem ter colaborado com a decisão de desligamento do curso. Essa suposição corrobora com a discussão de Enriquez (2014), ao considerar o impacto do desenvolvimento de espaços sociais virtuais como necessários, ao propiciar aos alunos a oportunidade de encontro e interação entre si, podendo superar essa ausência física. Também a discussão de Da Costa e Gouveia (2018) sinaliza que resultados posteriores à admissão, avaliados negativamente, afetam os compromissos do estudo e resultam em uma maior probabilidade de o estudante deixar o curso.

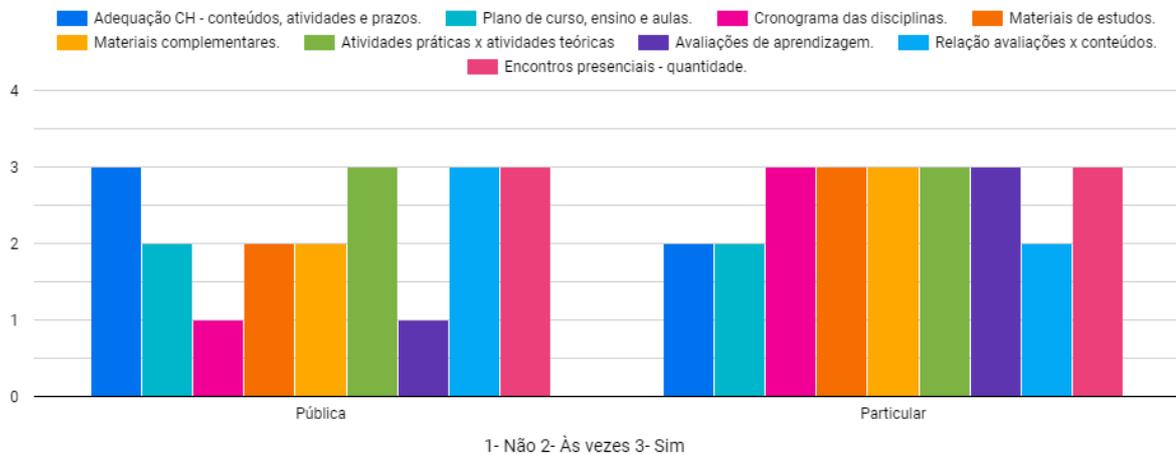
Figura 17 - Percepção dos ex-alunos sobre o curso - IES pública e particular.

Percepção sobre o curso		% respostas ▾
1.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores., Senti-me estimulado em participar das atividades propostas., Achei os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos.	13,51%
2.	Senti falta de mais aulas presenciais.	10,81%
3.	Senti falta da presença física dos colegas e professores.	10,81%
4.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores., Senti-me estimulado em participar das atividades propostas.	5,41%
5.	Achei os conteúdos difíceis, mal elaborados e sem significado.	5,41%
6.	Achei os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos., Senti falta de mais aulas presenciais.	5,41%
7.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores.	5,41%
8.	Senti-me estimulado em participar das atividades propostas.	5,41%
9.	Achei os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos.	2,7%
10.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores., Senti-me estimulado em participar das atividades propostas., Senti falta de mais aulas presenciais.	2,7%
11.	Senti falta de mais aulas presenciais., Senti falta da presença física dos colegas e professores.	2,7%
12.	Senti falta do contato virtual (e-mail, fórum, mensagens, avisos).	2,7%
13.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores., Achei os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos.	2,7%
14.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores., Achei os conteúdos difíceis, mal elaborados e sem significado., Senti falta de mais aulas presenciais., Senti falta da presença física dos colegas e professores., Senti falta do contato virtual (e-mail, fórum, mensagens, avisos).	2,7%
15.	Senti-me apoiado pelos tutores e professores., Senti-me estimulado em participar das atividades propostas., Achei os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos., Senti falta da presença física dos colegas e professores., Senti falta do contato virtual (e-mail, fórum, mensagens, avisos).	2,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na Figura 18, é possível observar diferentes percepções dos ex-alunos das IES pública e particular, sobre o planejamento do curso.

Figura 18 - Comparativo sobre planejamento do curso - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

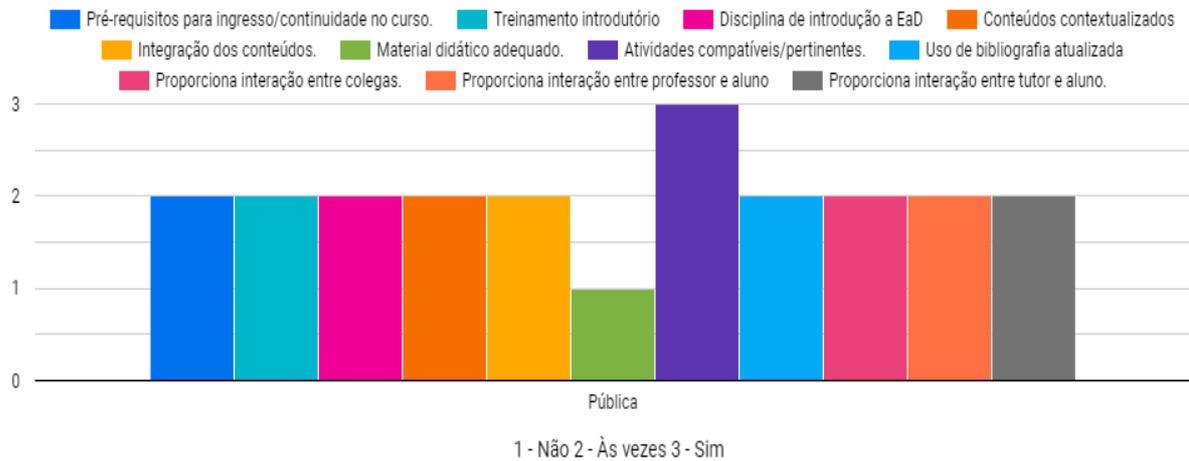
Na esfera pública, os evadidos avaliaram o curso com carga horária adequada em relação aos conteúdos, atividades e prazos; atividades práticas e teóricas; relação de avaliações e conteúdos e a quantidade de encontros presenciais. Já em relação ao plano de cursos, materiais de estudos e materiais complementares de ensino e aulas na percepção desses ex-estudantes, eram disponibilizados somente às vezes. A pior avaliação foi em relação ao cronograma das disciplinas e avaliações de aprendizagem, em que os ex-estudantes afirmaram não existir, na IES pública.

Na IES particular, os ex-alunos fizeram melhor avaliação em relação ao planejamento de curso. Apontaram como existentes os cronogramas de disciplinas, materiais de estudos e complementares, atividades práticas e teóricas, avaliações de aprendizagem e quantidade satisfatória de encontros presenciais. Apontaram como existente, em alguns momentos, foi a adequação de carga horária em relação aos conteúdos, atividades e prazos, existência de planos de curso, ensino e aulas e relação de avaliações e conteúdos.

As análises dos alunos evadidos sobre o planejamento de curso destacam desencontros de opiniões entre as Instituições pública e particular, que podem sugerir a contribuição para a não permanência dos estudantes, corroborando com os estudos de Ramos, Bicalho e Sousa (2014), ao revelarem a importância da valorização do desenho pedagógico do curso, como forma de mobilizar os estudantes e mantê-los motivados e satisfeitos.

Sobre a organização do curso, os ex-alunos tiveram diferentes percepções, de acordo com as faixas etárias, conforme pode ser observado nas Figuras 19, 20 e 21.

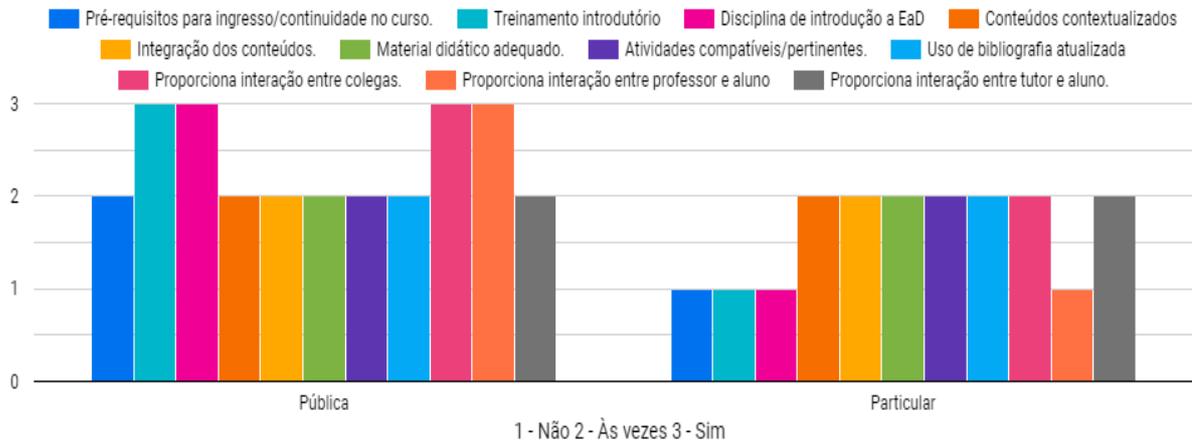
Figura 19 - Percepção sobre a organização do curso - faixa etária entre 40 a 49 anos, 50 a 59 anos - IES Pública.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para os evadidos, com idades entre 40 e 59 da IES pública, conforme destacado na Figura 19 as atividades eram, sim, compatíveis com as leituras propostas e pertinentes ao aprendizado. As demais organizações, como explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso e continuidade no curso, existência de treinamento introdutório, permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária, para o uso das tecnologias a serem utilizadas durante todo o curso, disciplina inicial para que se familiarizassem com a metodologia de educação a distância, conteúdos de disciplinas contextualizados, conteúdos programáticos das disciplinas, favorecendo a integração dos conteúdos entre elas, existência da sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos propostos, utilização de bibliografia atualizada, atividades que proporcionam a interação entre professor e aluno, atividades que proporcionam interação entre tutor e aluno e atividades que proporcionam interação entre colegas, só ocorreram em alguns momentos. E não houve uso de material didático adequado para a educação a distância.

Figura 20 - Percepção sobre a organização do curso -faixa etária entre 30 a 39 anos - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para os evadidos, com idades entre 30 e 39 anos, como pode ser observado na Figura 20, as percepções em relação à organização do curso foram divergentes entre as IES pública e particular. Na IES pública, foi confirmada a existência do treinamento introdutório, permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessários ao uso das tecnologias a serem utilizadas durante todo o curso, disciplina inicial para que os alunos familiarizassem com a metodologia de educação a distância, além da existência de atividades/ferramentas que proporcionam a interação entre professor/aluno e entre tutor/aluno.

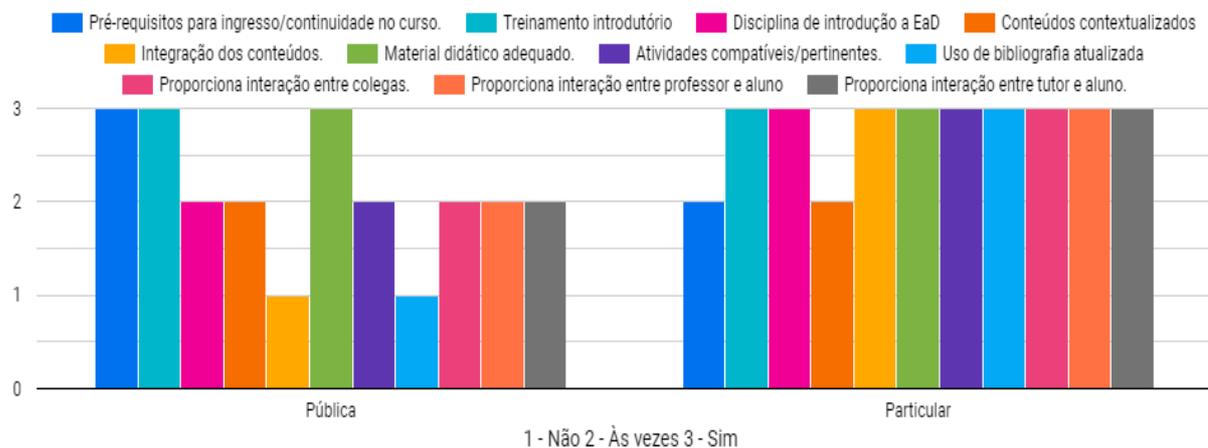
Os demais itens de organização do curso, explicitação dos pré-requisitos necessários para o ingresso e continuidade no curso, conteúdos de disciplinas contextualizados, conteúdos programáticos favorecendo a integração dos conteúdos, existência da sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos propostos, uso de material didático adequado para a educação a distância, atividades compatíveis com as leituras propostas e pertinentes ao aprendizado, utilização de bibliografia atualizada e atividades/ferramentas que proporcionam interação entre colegas, foram apontadas como esporádicas. Os ex-alunos da IES pública não avaliaram nenhum item como “não existente” na organização do curso.

Os ex-alunos da mesma faixa etária, da IES particular, tiveram uma visão bem diferenciada em relação à organização do curso. Eles avaliaram que somente “às vezes” houve conteúdos contextualizados e conteúdos programáticos favorecendo a sua integração. Também expuseram que não foi, em todos os momentos, que houve a sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos propostos, além de não haver uso de material didático adequado para a educação a distância com atividades compatíveis com as

leituras propostas e pertinentes ao aprendizado. Os alunos evadidos da Instituição particular sinalizaram também que, em relação à utilização de bibliografia atualizada e propostas de atividades/ferramentas, que proporcionam interação entre colegas e entre tutor/aluno, não aconteciam em todos os momentos. Ainda foi sinalizado não existir explicitação dos pré-requisitos necessários para o ingresso e continuidade no curso; treinamento introdutório permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária para o uso das tecnologias a serem utilizadas durante todo o curso; disciplina inicial para que os alunos familiarizassem com a metodologia de educação a distância, além de não proporcionar atividades/ferramentas de interação entre professor e alunos.

Entre as faixas etárias de 18 e 29 anos, a percepção sobre a organização do curso também foi bem diferenciada entre os ex-alunos das duas Instituições, conforme pode ser observado na Figura 21.

Figura 21 - Percepção sobre a organização do curso -faixa etária entre 18 a 29 anos - IES pública e particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os evadidos da IES pública avaliaram sempre haver na organização do curso pré-requisitos necessários para o ingresso e continuidade no curso; treinamento introdutório permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária para o uso das tecnologias a serem utilizadas, durante todo o curso e material didático adequado para a educação a distância. Nem todos consideraram haver uma disciplina introdutória para que os alunos familiarizassem com a metodologia de educação a distância e apontaram que somente “às vezes” havia conteúdos contextualizados, atividades compatíveis com as leituras propostas e pertinentes ao aprendizado, atividades e ferramentas que proporcionam a interação entre colegas, entre professores/alunos e entre tutor/aluno. Os ex-alunos da esfera

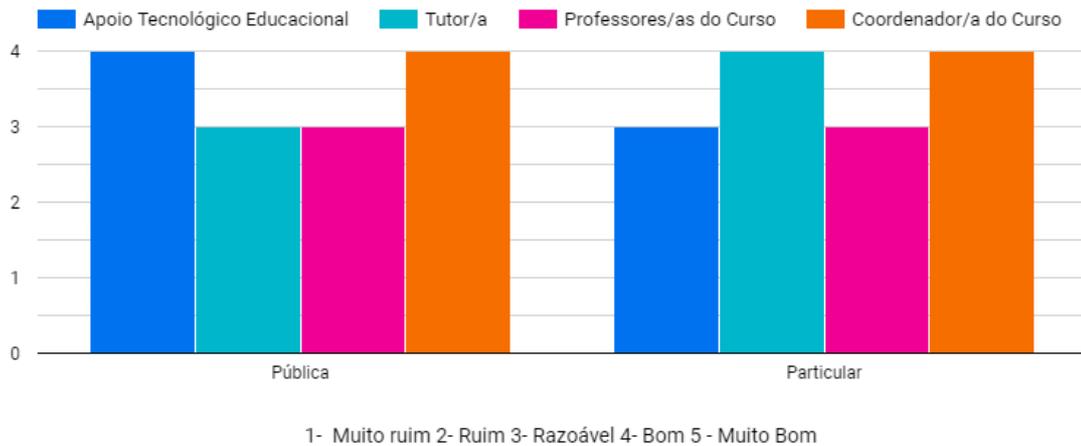
pública ainda destacaram não existir no curso, em nenhum momento, integração dos conteúdos e bibliografias atualizadas.

Na IES particular, os ex-alunos tiveram uma visão mais positiva em relação à organização do curso. Eles apostaram existir em sua organização: treinamento introdutório; disciplina de introdução a EaD; integração de conteúdos; materiais didáticos adequados; atividades compatíveis e pertinentes ao aprendizado; bibliografia atualizada, além de proporcionar atividades e ferramentas de interação tanto entre os alunos quanto entre os professores/alunos e entre os tutores/alunos. Os evadidos destacaram quanto à organização que, em alguns momentos, houve explicitação dos pré-requisitos para o ingresso e continuidade no curso e a existência de conteúdos contextualizados.

Comparadas as análises sobre a organização dos cursos, sob a ótica das idades, é possível verificar que, entre os alunos evadidos, com exceção dos alunos com idade entre 18 e 29 anos da IES particular, houve percepções mais positivas em relação à organização do curso e algumas poucas percepções positivas dos alunos da IES pública, em relação a algumas organizações. Entre as faixas etárias de 19 a 39 anos, majoritariamente, a visão dos alunos evadidos é de não ter muita clareza nas propostas de organização dos cursos, o que pode ter contribuído para a não continuidade no curso, uma vez que “é importante deixar explícitos, no desenho do curso, os objetivos, formas de interação e avaliação, de modo a harmonizar as expectativas dos estudantes à proposta do curso” (RAMOS, BICALHO, SOUSA, 2014, p. 12).

Sobre a disponibilidade da equipe pedagógica, a avaliação também foi diferenciada pelos ex-alunos, de acordo com as faixas etárias, conforme pode ser observado nas Figuras 22, 23 e 24.

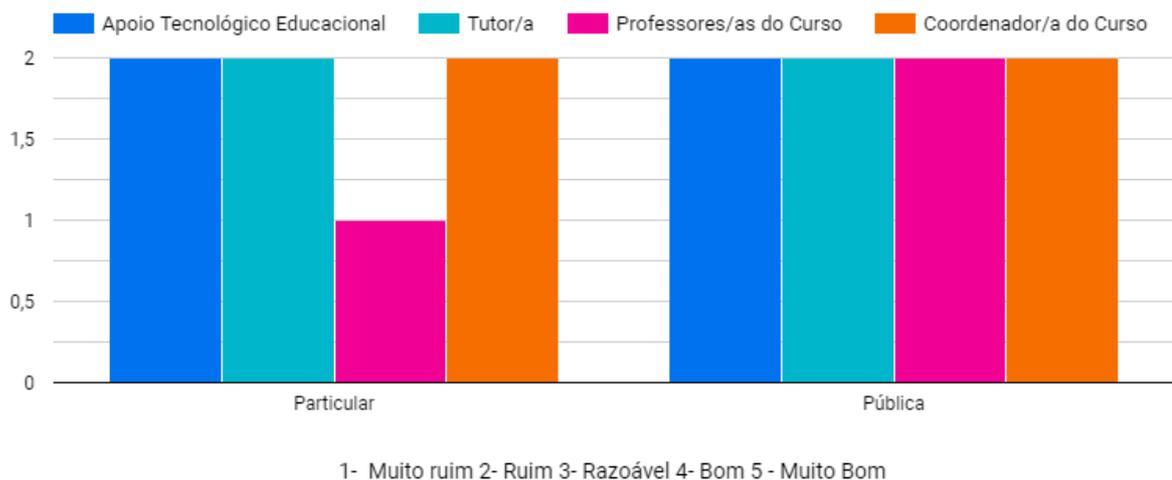
Figura 22 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária de 18 a 29 anos - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os ex-alunos entre 18 e 29 anos da IES pública, destacado na Figura 22, avaliaram a disponibilidade do apoio tecnológico e do coordenador de curso como bons e o atendimento dos tutores e professores de curso como razoáveis. Os ex-alunos da IES particular avaliaram a disponibilidade do tutor e do coordenador de curso como bons e o apoio tecnológico e professores como razoáveis.

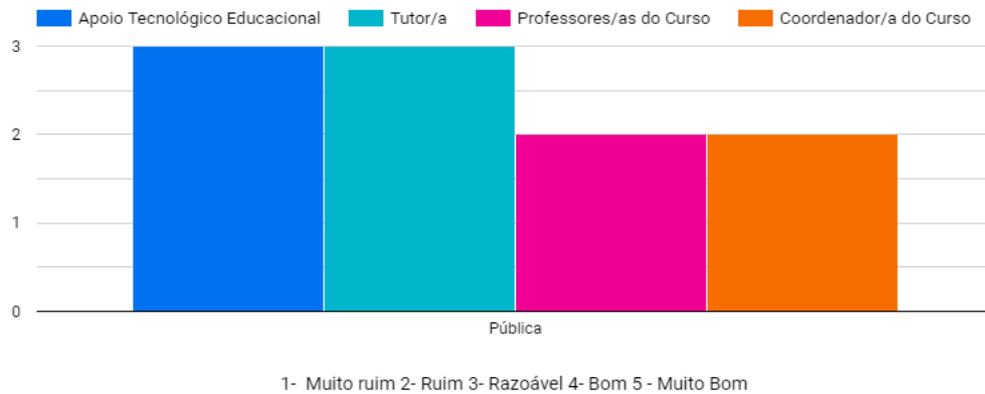
Figura 23 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária de 30 a 39 anos - IES pública e particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os alunos evadidos com idade entre 30 e 39 anos, tanto na IES particular quanto na IES pública, destacado na Figura 23 somente se diferenciam em relação à disponibilidade dos professores do curso, apontando o item como muito ruim (IES pública). Os demais itens foram todos avaliados como ruins.

Figura 24 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária de 40 a 49 anos; 50 a 59 anos - IES pública.



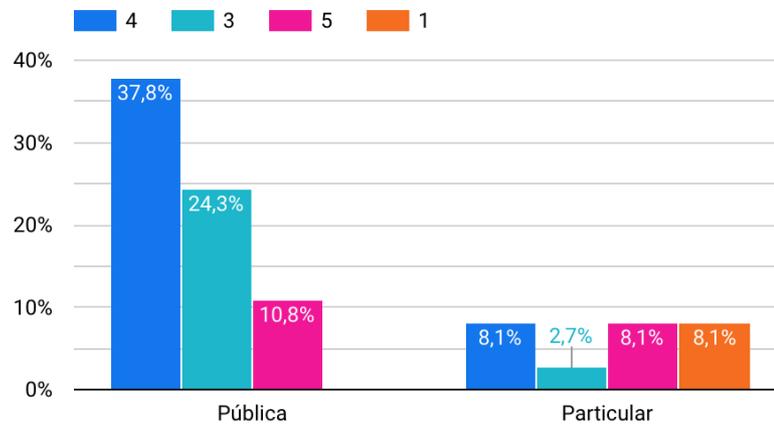
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como pode ser observado no gráfico da Figura 24, os ex-alunos entre 40 e 59 anos da IES Pública avaliaram a disponibilidade do apoio tecnológico e do tutor como razoáveis e o atendimento dos professores e coordenador de curso como ruins.

As análises sobre disponibilidade da equipe pedagógica, em meio aos ex-alunos com faixa etária entre 18 e 29 anos, a avaliação foi mais positiva, se comparada às demais idades, mas, ainda assim, houve avaliações determinadas como razoáveis. As análises dos alunos com faixa etária de 30 a 49 anos confirmam a discussão dos autores Da Costa e Gouveia (2018) sobre os preditores de evasão posteriores à admissão, relacionados a fatores acadêmicos como apoio tutor/instrutor, por exemplo, categoria de fatores sobre os quais a instituição tem total controle e que podem potencialmente afastar o estudante do curso.

A comparação dos ex-alunos sobre a interação do Professor e Tutor com os alunos no ambiente virtual foi vista de forma bem diferenciada entre alunos evadidos da IES pública e particular, como mostra a Figura 25.

Figura 25 - Comparativo sobre Interação Professor/ Tutor no AVA - IES pública x particular.



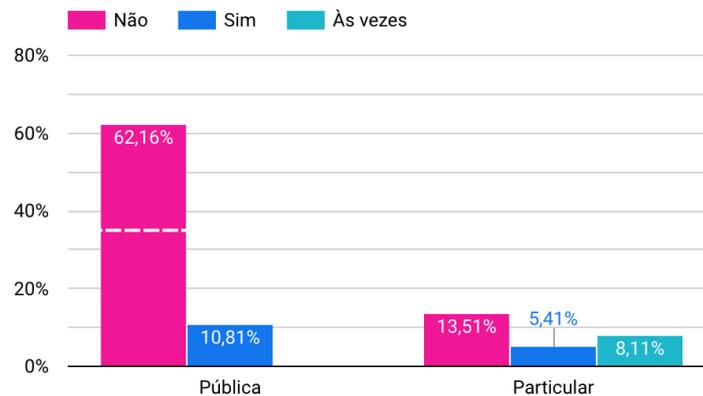
Escala: de 1 - Ruim a 5 - Ótima

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na Instituição pública, a maior parte dos ex-alunos (37,8%) avaliou a interação professor/tutor como boa, (24,3%) avaliaram como razoável e (10,8%) como ótima. Na Instituição particular, as avaliações ficaram divididas em bom, ruim e ótima (todas 8,1%). Apenas (2,7%) avaliaram como razoável. As intervenções dos Professores/Tutores podem fazer diferença no relacionamento com os estudantes e na forma como os estudantes os enxergam.

A partir da avaliação sobre a interação Professor/Tutor no ambiente virtual, os ex-alunos foram questionados sobre a influência ou não dessa interação com a decisão de saída, desligamento ou abandono do curso, como é possível observar na Figura 26.

Figura 26 - Comparativo entre interação Professor/ Tutor e influência na saída/desligamento do curso - IES pública x particular.



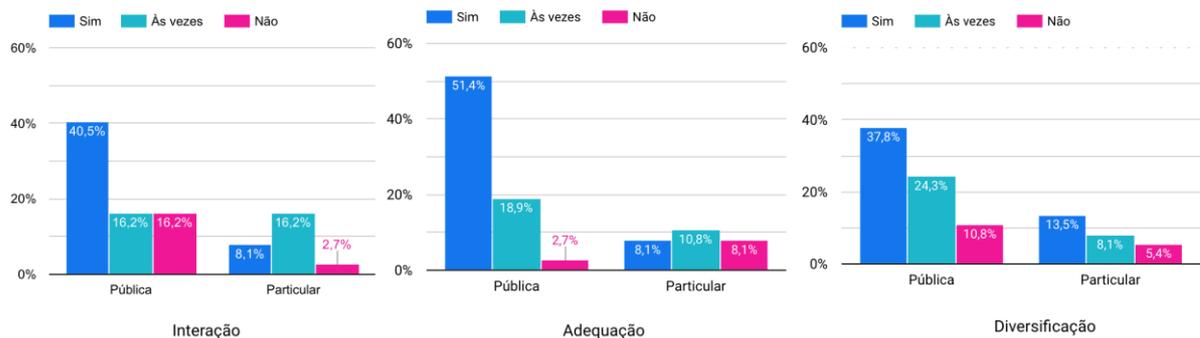
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tanto na IES pública (62,16%) como na IES particular (13,51%), a maioria dos ex-alunos declara não ter tido influência dessa interação Professor/Tutor em sua decisão de saída/desligamento do curso. Porém (10,81%) na IES pública e (5,41%) na IES particular afirmaram que essa interação influenciou na evasão. Ainda, na Instituição particular, (8,11%) dos evadidos afirmaram que, em alguns momentos, essa interação ou sua falta influenciou no desligamento do curso.

Embora não seja para a maioria, a interação Professor/Tutor se mostra influente para uma parcela de ex-alunos, mostrando haver uma lacuna para quem valoriza e precisa dessa interação. Professores da EaD geralmente não estão cientes do impacto do afeto na aprendizagem (MANJARRÉS - RIESCO *et al*, 2013). “Ações de acolhimento, incentivo à participação nas atividades do curso e intervenções que agregam conhecimento por parte dos envolvidos no ato educativo são importantes para criar um senso de comunidade, de pertencimento, que evidenciam fortes preditores de persistência” (RAMOS, BICALHO, SOUSA, 2014, p. 10).

Quanto à interação, adequação e diversificação de metodologias de aprendizagem, no decorrer do curso, grande parte das análises convergem, conforme destacado na Figura 27.

Figura 27 - Comparativo entre Metodologias de Aprendizagem - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

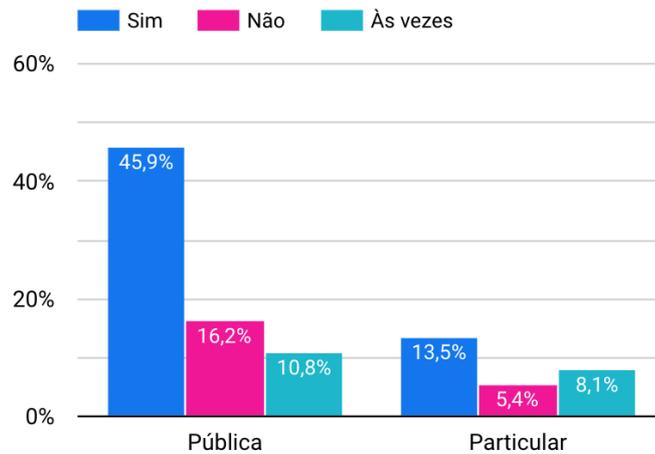
Em relação ao tipo de metodologia utilizada e a possibilidade de interação, na Instituição pública, (40,5%) dos ex-alunos avaliaram como positiva sua existência, enquanto os demais avaliaram como às vezes ou não existente (ambos 16,2%). Na IES particular, (16,2%) dos ex-alunos avaliaram que, às vezes, as metodologias permitiram interação, enquanto (8,1%) avaliaram sempre permitir e (2,7%) avaliaram não haver interação.

Ao comparar a adequação das metodologias de ensino aos objetivos educacionais propostos (afetivo, cognitivo, psicomotor), na IES pública, (51,4%) dos evadidos responderam que as metodologias utilizadas são adequadas para a aprendizagem; (18,9%) avaliaram que a adequação existiu em alguns momentos e (2,7%) avaliaram a inadequação das metodologias. Na IES particular, (10,8%) avaliaram a existência de adequação, enquanto os demais avaliaram como às vezes ou inexistente (ambos 8,1%).

Ainda, analisando a avaliação dos ex-estudantes sobre as metodologias, agora no viés de diversificação, observada na Figura 27 na IES pública, (37,8%) dos evadidos responderam haver essa diversificação de metodologias durante o curso; (27,3%) avaliaram que, em alguns momentos, há essa diversificação e (10,8%) afirmaram que não. Na IES particular, a análise dos evadidos acompanhou a análise dos ex-alunos da esfera pública, no sentido de mais ex-alunos opinarem pela existência de diversificação (13,5%), enquanto (8,1%) afirmaram existir às vezes e (5,45%) declararam não existir.

Foi possível, também, verificar a avaliação dos ex-alunos em relação à contextualização Teoria x Prática, no curso de Pedagogia EaD, destacado na Figura 28.

Figura 28 - Comparativo entre Contextualização Teoria x Prática - IES pública x particular.



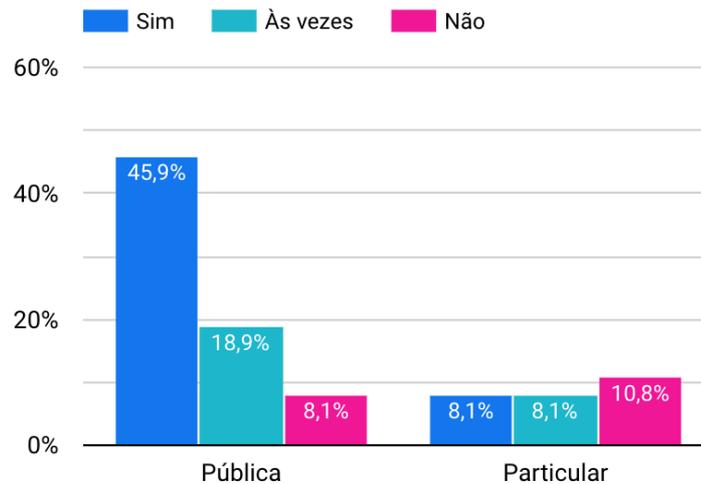
Contextualização teoria e prática

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em ambas as Instituições, a maioria dos ex-alunos respondeu haver contextualização entre teoria e prática no curso, (45,9%) na IES pública e (13,5%) na IES particular. Ainda, na esfera pública, (16,2%) avaliaram que essa contextualização não existiu e (10,8%) ter existido às vezes. Na IES particular, (5,4%) dos evadidos declararam não ter havido contextualização e (8,1%) que ela existiu somente às vezes.

A percepção quanto aos recursos de apoio, se foram ou não suficientes para a aprendizagem, foi diferenciada entre os evadidos das Instituições pública e particular, conforme observado na Figura 29.

Figura 29 - Comparativo sobre Recursos de Aprendizagem - IES pública x particular.



Recursos de aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na IES pública, a avaliação quanto aos recursos de apoio à aprendizagem usados durante o curso, atendeu a proposta para (45,9%) dos evadidos, enquanto (18,9%) avaliaram que, em alguns momentos, esses recursos foram válidos e, para (8,1%), esses recursos de apoio não foram suficientes. Entre os evadidos da IES particular, (10,8%) analisaram não terem sido suficientes os recursos de apoio ao aprendizado, enquanto os demais analisaram como suficientes ou como suficientes em alguns momentos (ambos 8,1%).

Em um contexto geral, a visão dos ex-alunos quanto às metodologias, contextualização teoria x prática e recursos de aprendizagem utilizados nos cursos foi positiva. Porém há uma parcela de alunos evadidos que não demonstra contentamento em relação à existência de interação, objetivos educacionais e diversificação das metodologias, bem como em relação à contextualização entre teoria e prática e utilização dos recursos de aprendizagem. Essa insatisfação pode sugerir uma ligação com a evasão, uma vez que “a satisfação do estudante prediz significativamente a persistência [...]. Quanto maior a satisfação, maior a confirmação de conclusão” (RAMOS; BICALHO; SOUSA, 2015)

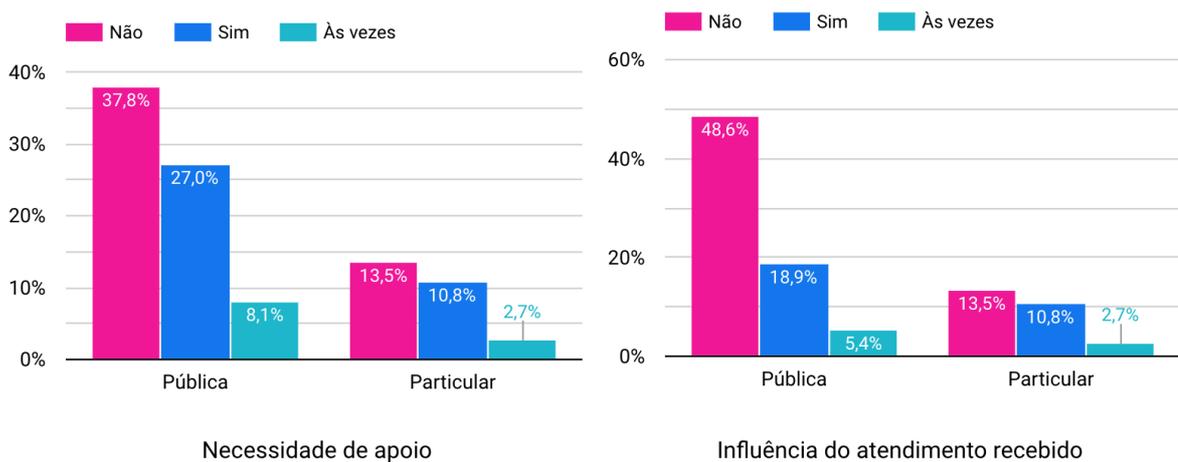
No que se refere a algum tipo de necessidade de apoio por parte da Instituição, durante o curso de Pedagogia EaD e a interferência desse apoio na evasão do curso, a Figura 30 destaca que tanto na IES pública (37,8%) quanto na IES particular (13,5%), a maior parte dos ex-alunos demonstrou não ter havido necessidade de algum tipo de apoio.

Na Instituição pública, houve uma parcela de (27%) que revelou ter necessidade de apoio durante o curso. Mas, no momento de avaliar o impacto desse atendimento na

influência do desligamento, essa porcentagem caiu para (18,9%). Ainda na esfera pública, (8,1%) revelaram que, em alguns momentos, tiveram algum tipo de necessidade de apoio e, no momento de avaliar se essa necessidade influenciou na saída do curso, essa porcentagem também caiu para (5,4%).

Na IES particular, parte dos evadidos (10,8%), apresentou ter necessidade de algum tipo de apoio, durante o curso, avaliando que o atendimento, ou sua falta, influenciou para a saída/desligamento do curso. O mesmo acontece com os (2,7%) que revelaram, em algum momento, ter tido alguma necessidade de apoio durante o curso e que pode ter também, às vezes, influenciado na saída, abandono ou desligamento do curso.

Figura 30 - Comparativos entre necessidade de algum apoio (financeiro, psicológico, monitoria, etc) e influência na saída/desligamento do curso - IES pública x particular.

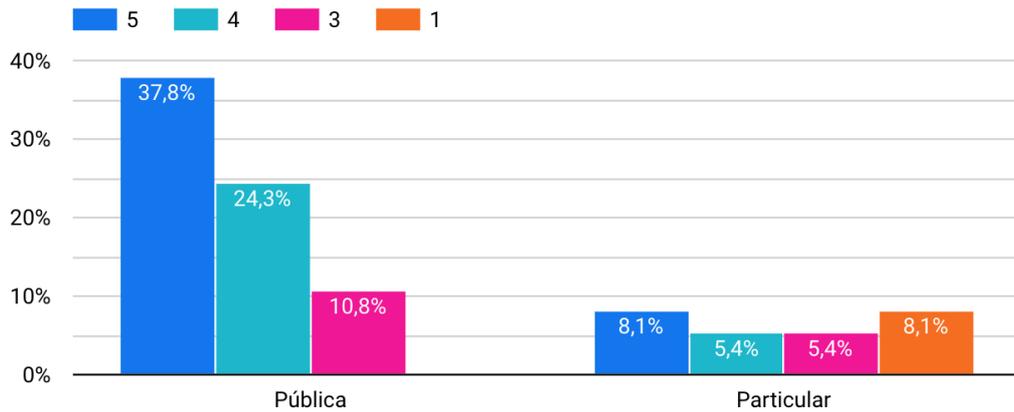


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Apesar de uma menor parcela de alunos evadidos ter apresentado a necessidade de apoio e mostrar a influência dessa necessidade em seu desligamento, sugere-se ser possível que a Instituição tenha uma relação mais próxima com os alunos, por meio de um canal personalizado, em vez de esperar que o aluno utilize os canais tradicionais para a obtenção de apoio institucional (GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2018).

Por fim, em relação à avaliação da qualidade do curso, em uma escala Likert de 1 (ruim) a 5 (ótima), a maioria dos alunos evadidos da IES pública avaliou a qualidade como ótima (37,8%), enquanto (24,3%) avaliou como bom e (10,8%) como razoável. Na IES particular, ficaram divididos entre ótima e ruim (ambos 8,1%) e, entre pouco ruim e razoável (ambos 5,4%).

Figura 31 - Comparativo sobre qualidade do curso - IES pública x particular.



Escala: de 1 - ruim à 5 - Ótima

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A avaliação da qualidade do curso por parte dos ex-alunos como Razoável, Pouco ruim ou Ruim e o fato de terem se desligado do curso, encontra convergência com a discussão de Santos e Giraffa (2017), ao indicarem a qualidade do curso como indicador de probabilidade de permanência. Entretanto a maior parte da amostra do caso estudado nesta pesquisa avaliou a qualidade do curso como ótima, o que coloca em dúvida esse indicador. A princípio, os resultados obtidos neste quesito demonstram que a qualidade do curso oferecido não foi elemento de motivação para a evasão.

Concluindo a discussão sobre os dados do inventário referente aos estudantes evadidos, realizou-se análise sobre o que os levou a deixar o curso, destacado na Figura 32.

Figura 32 - Motivo da saída/desligamento do curso - IES pública e particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados revelam que tanto na Instituição pública (77,8%), quanto na Instituição particular (60%), o principal motivo para o desligamento do curso tem características pessoais. Essa análise é corroborada pelo modelo de Rovai (2003), discutido por Carneiro, Silva e Bizarria (2014), bem como por Bielschowsky e Masuda (2018), sobre a evidência de que as experiências externas dos estudantes, relacionadas a oportunidades, finanças, responsabilidade familiar e outras que se apresentam após a entrada no curso superior, têm efeito relevante na decisão abandono. Problemas pessoais, que, na maioria dos casos, fogem ao controle da IES, estão entre esses motivadores. Contudo ela pode oferecer serviços de orientações e de apoio, tendo em vista o impacto dessas dimensões na evasão, de forma que possam contribuir para a permanência.

Ainda assim, com a maior parte apontando problemas pessoais, temos uma parcela significativa de razões ligadas ao curso e à Instituição, apontadas como motivos para o desligamento e/ou abandono do curso, na IES pública (22,2%) e na IES particular (40%) as quais não podem ser ignoradas. Dentre esses fatores, foram destacados motivos, como atendimento do curso/coordenação; engessamento do curso; falta de relação entre teoria e prática; excessos de atividades propostas; organização do curso e falta de relacionamento interpessoal.

4.2 Dados dos alunos matriculados

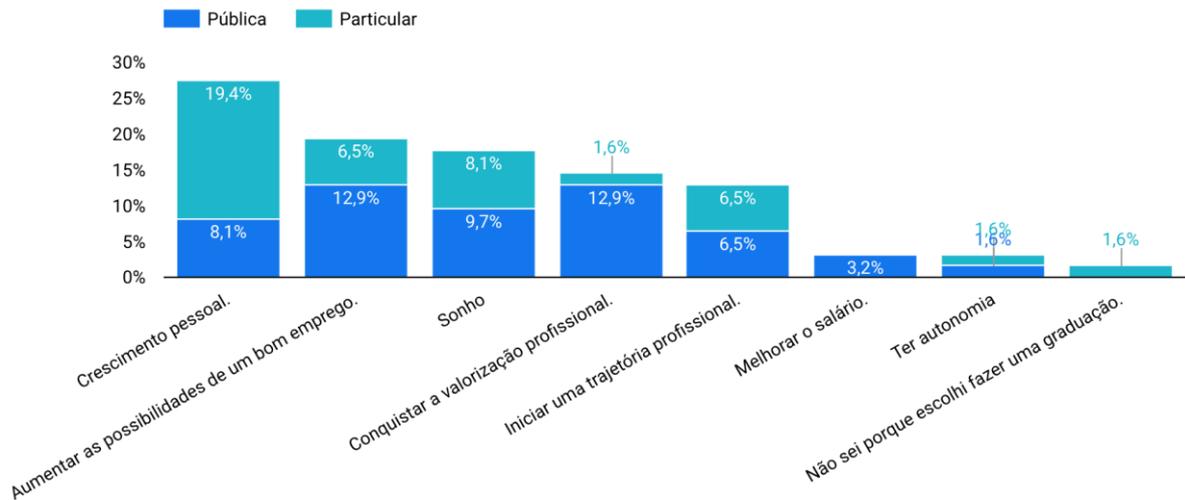
Nesta sessão foi extraída a estatística descritiva das variáveis (Gráficos e Tabelas), estimando uma população de N=62 estudantes matriculados, sendo N=34 da IES Pública e N=28 da IES Particular.

A amostra dos estudantes matriculados foi de N=59 mulheres e N=3 homens, com faixa etária entre 30 e 39 anos (46,77%) e, em sua maior parte, casados (53,22%).

Assim como a amostra de evadidos, o sexo de não é um fator significativo, pois a maior parte de alunos matriculados em cursos de Pedagogia é do sexo feminino, (71, 3%) de acordo com o Censo (2018). A faixa etária, aqui também, apresenta-se como uma característica relevante, uma vez que “a média de idade de conclusão é de 30 anos” (CENSO, 2018, p. 12). O fato de a maior parte dos alunos serem casados, característica também entre os alunos evadidos, pode sinalizar também a tendência de a estrutura familiar influenciando na escolha de um curso a distância.

Ao analisar os fatores motivacionais dos estudantes em cursar uma graduação, foi possível verificar diferenças entre as escolhas dos alunos matriculados nas instituições Pública e Particular, destacadas na Figura 33.

Figura 33 - Comparativo entre motivo para cursar graduação - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Entre os alunos matriculados na IES pública, o interesse em fazer um curso superior está dividido, principalmente, no objetivo de conquistar a valorização profissional e na expectativa de aumentar possibilidades de um bom emprego (ambos 12,9%). Em seguida, os estudantes iniciaram a jornada no ensino superior por sonho (9,7%).

Entre os alunos matriculados na IES particular, o interesse está voltado, primeiramente, para o crescimento pessoal (19,4%), seguido do sonho (8,1%) de ter um curso superior. Após essas escolhas, aparecem as opções de aumentar as possibilidades de um bom emprego e iniciar uma trajetória profissional (ambos 6,5%).

Embora a motivação profissional tenha uma ordem de importância diferenciada entre os alunos matriculados, reforça a discussão de Casanova (2018) de que ela seja um fator importante para a permanência no curso. O curso superior satisfaz expectativas, aspirações pessoais de um futuro melhor.

As diferenças motivacionais, para se fazer uma graduação, ficam mais ressaltadas, quando fazemos um comparativo entre a faixa etária, observada nas Figuras 34 e 35.

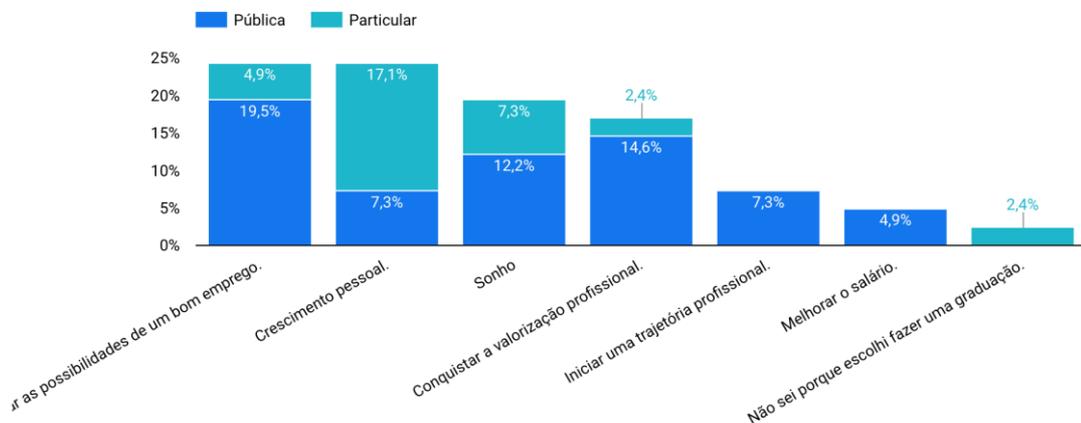
Como pode ser observado na Figura 34, enquanto na esfera pública, os alunos entre 30 e 59 anos escolhem cursar o ensino superior, a princípio, para aumentar as chances de um bom emprego (19,5%), seguido do desejo de conquistar a valorização profissional (14,6%); os

alunos entre 18 e 29 anos, como destacado na Figura 35, buscam no Ensino Superior o crescimento pessoal e a conquista da valorização profissional (ambos 9,5%).

Na esfera particular, os alunos desde os 18 até os 59 anos buscam, primeiramente, o crescimento pessoal, conforme pode ser observado na Figura 34 (17,1%) e na Figura 35 (23,8%). Essa opção entre os alunos de idade entre 18 e 29 anos, vem seguida da vontade de iniciar uma trajetória profissional (19%), do sonho ou de aumentar a possibilidade de um bom emprego (ambos 9,5%). Entre os alunos com faixa etária de 30 a 59 anos, o crescimento pessoal vem seguido do sonho de se ter uma graduação (7,3%).

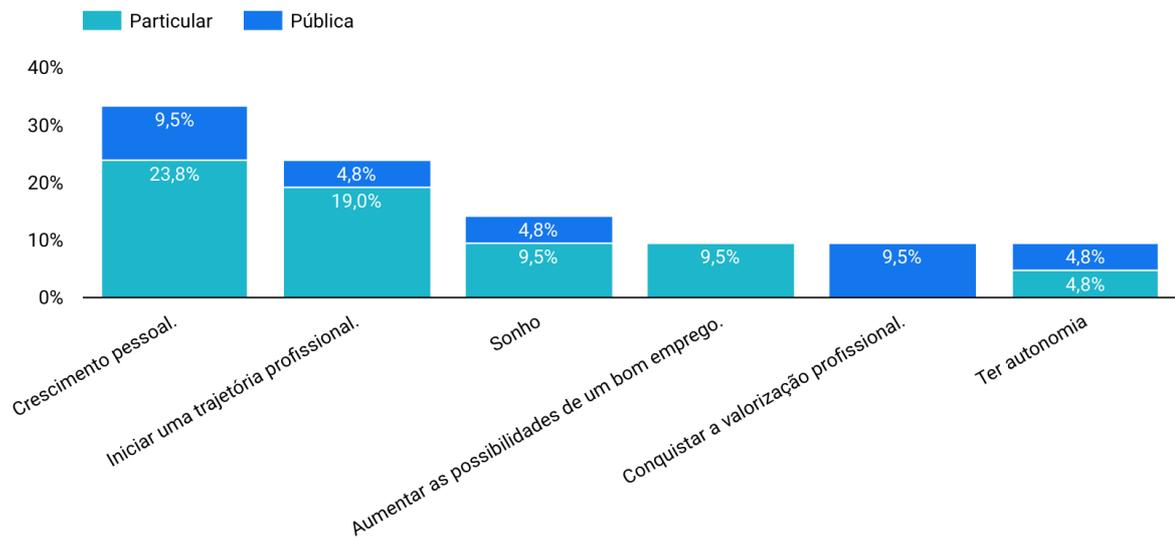
Essas diferentes motivações podem indicar um público que já trabalha e pretende melhorias na esfera pública, enquanto, na esfera particular, essa jornada ainda será iniciada. Assim como entre os alunos evadidos, reforça os diferentes perfis de alunos que ingressam nos cursos (SOUSA; MACIEL, 2016; MANJARRES - RIÉSCO *et al.*, 2013; GRAU-VALLDOSSERA; MINGUILÓN, 2018) e diferentes perfis que procuram cursar a graduação em Instituição pública ou particular.

Figura 34 - Comparativo entre motivo para fazer Graduação - Faixa etária entre 30 e 59 anos - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 35 - Comparativo entre motivo para fazer Graduação - Faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública e particular.



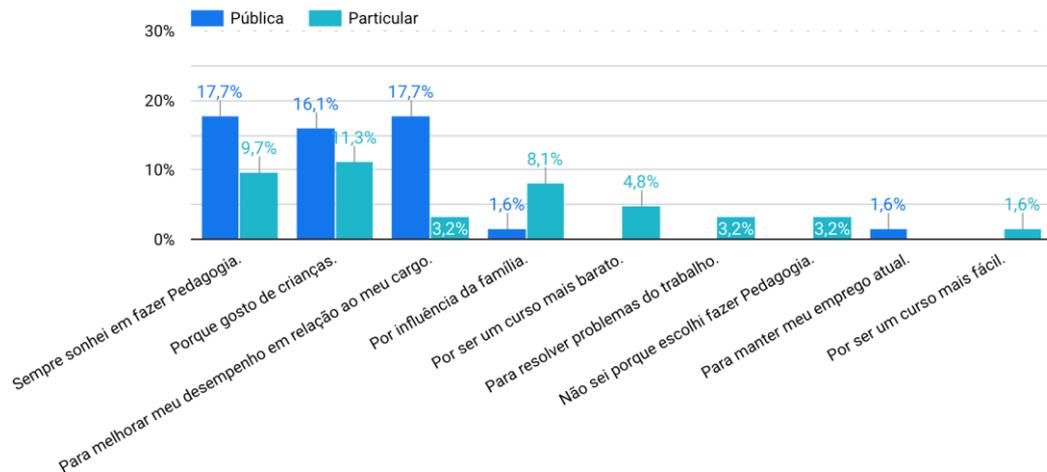
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar a motivação dos matriculados, ao escolher o curso de Pedagogia, é possível observar na Figura 36 que, na Instituição pública, o sonho em fazer Pedagogia ou o objetivo em melhorar o desempenho, em relação ao cargo (ambos 17,7%), foram as principais justificativas sinalizadas, seguidas da opção de gostar de crianças (16,1%).

Na IES particular, a principal justificativa foi gostar de crianças (11,3%), seguido do sonho em fazer Pedagogia (9,7%) e da influência da família (8,1%).

Na Instituição pública, mais uma vez, é possível verificar a relação da motivação com o lado profissional, não identificado na Instituição particular, que já sinaliza uma influência da família na escolha do curso. Essa análise pode reforçar novamente a diferença de perfil entre os alunos que decidem pelo curso público e pelo curso privado. Em ambas as Instituições, o sonho em fazer Pedagogia e o gostar de crianças aparecem como opções. Essas análises corroboram com a discussão de Ferrão e Almeida (2018) que, em suas pesquisas, discutem sobre o fato da admissão do aluno ser no curso escolhido como primeira opção, é fator importante para a sua persistência.

Figura 36 - Comparativo entre motivo para cursar Pedagogia - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Seguindo as análises, ao avaliar o motivo dos alunos escolherem a metodologia EaD, temos dados que convergem entre as IES pública e privada, de acordo com a Figura 37, abaixo. A maior parte dos alunos, (62,90%), escolheu a metodologia EaD pela possibilidade de conciliar o trabalho, a família e os estudos, seguido pela flexibilidade para estudar e realizar as atividades (17,74%). Essa análise corrobora com a análise encontrada entre os alunos evadidos e reforça a indicação de que a EaD representa uma possibilidade de acesso à educação, para trabalhadores e pais de família que, ainda, não têm formação superior ou buscam aperfeiçoamento, facilitando o envolvimento do trabalho, família e estudo. Nesse caso, diferentemente dos alunos evadidos, a flexibilidade pode ter feito com que os estudantes permanecessem matriculados no curso. Essa diferença de posicionamento entre os alunos matriculados e evadidos pode estar relacionada aos fatores intrínsecos, posteriores à admissão no curso (ROVAI, 2003).

Alguns poucos sinalizaram ter escolhido a EaD por ser mais barata que a presencial, por considerar mais fácil, por ser gratuita ou pela falta de oportunidade de fazer o curso presencial.

Figura 37 - Motivo para escolher EaD - IES Pública e Privada.

Motivo para escolher EAD		% respostas
1.	Para conciliar trabalho, família e estudo.	62,9% 
2.	Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	17,74% 
3.	Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.	4,84% 
4.	Por falta de oportunidade. Se pudesse, faria graduação presencial.	4,84% 
5.	Por ser gratuita.	1,61% 
6.	Para conciliar trabalho, família e estudo., Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades., Por falta de oportunidade. Se pudesse, faria graduação presencial.	1,61% 
7.	Para conciliar trabalho, família e estudo., Por ser mais barata que a graduação presencial.	1,61% 
8.	Porque a modalidade a distância é mais fácil que a modalidade presencial	1,61% 

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto à situação dos alunos nos cursos e a autoanálise do perfil, para estudante EaD, envolvendo autonomia, disciplina e organização, em uma escala de 1(sem perfil para estudar a distância) a 5 (com perfil para estudar a distância) a autoavaliação foi bem variada na esfera pública, conforme destacado na Figura 38.

Dentre os alunos matriculados nos quinto e sexto períodos, (32,35%) se autoavaliaram na escala 4 para perfil de estudante EaD, enquanto (20,59%) consideraram a escala 5. Ainda houve avaliações nas escalas 3 (14,71%) e 1 (2,94%). Entre os alunos matriculados, no sétimo e oitavo períodos, (14,71%) dos alunos se autoavaliaram na escala 4, em relação ao perfil de estudante EaD, (8,82%) consideraram na escala 5 e (5,88%) na escala 3.

Figura 38 - Situação no curso e Autoanálise do perfil para estudar a distância - IES pública.

Situação no Curso	Autoanálise do perfil para EaD	% de respostas
Estou matriculado no 5º ou 6º período	4	32,35%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	5	20,59%
Estou matriculado no 7º ou 8º período	4	14,71%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	3	14,71%
Estou matriculado no 7º ou 8º período	5	8,82%
Estou matriculado no 7º ou 8º período	3	5,88%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	1	2,94%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dentre os alunos da IES particular, destacados na Figura 39, abaixo, dentre os alunos matriculados entre o terceiro e quarto período (35,71%) se autoavaliaram na escala 4; (10,71%) na escala 5 e (3,57%) na escala 3. Em meio à amostra dos alunos matriculados entre o quinto e sexto período (25%) se autoavaliou na escala 5; (7,14%) na escala 4; (7,14%) na escala 3 e (3,57%) na escala 2. Um estudante do sétimo ou oitavo período, já próximo de se formar, se autoavaliou na escala 2 para o perfil de estudante EaD.

Figura 39 - Comparativo entre situação no curso e autoanálise do perfil para estudar a distância - IES particular.

Situação no Curso	Autoanálise do perfil para EaD	% de respostas
Estou matriculado no 3º ou 4º período	4	35,71%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	5	25%
Estou matriculado no 3º ou 4º período	5	10,71%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	4	7,14%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	3	7,14%
Estou matriculado no 3º ou 4º período	3	3,57%
Estou matriculado no 7º ou 8º período	2	3,57%
Estou matriculado no 5º ou 6º período	2	3,57%
Estou matriculado no 1º ou 2º período	2	3,57%

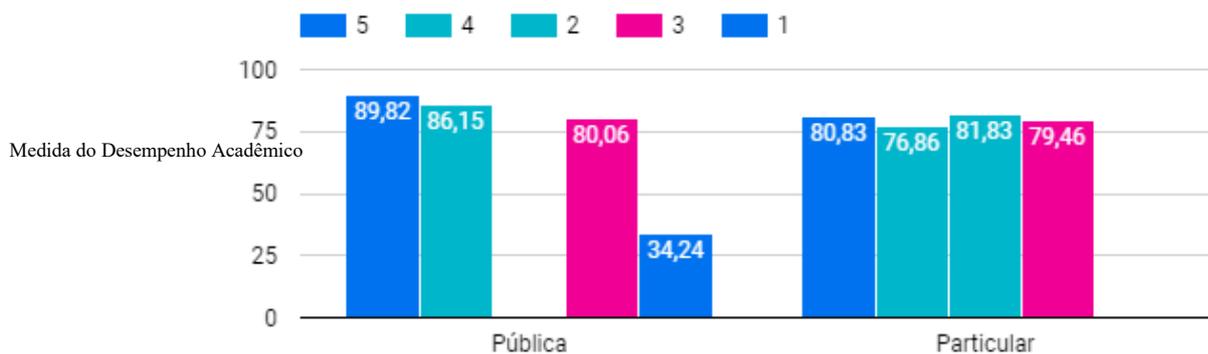
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados sobre a situação no curso e a autoanálise do perfil para EaD, observados nas Figuras 38 e 39, revelam que a maior parte dos alunos se consideram com condições para estudar a distância, corroborando com o período em que estão matriculados.

Ao avaliar o desempenho acadêmico e a autoanálise do perfil de estudante EaD, conforme destacado na Figura 40, é possível verificar que os estudantes que se autoavaliaram nas escalas 4 e 5, conseqüentemente, têm um bom desempenho acadêmico. Pode também ser observado que, mesmo os estudantes que se avaliaram nas escalas 2 e 3, também tiveram bom desempenho acadêmico.

Uma consideração a se fazer, tanto em relação ao estudante do primeiro ou segundo períodos da IES particular que se considera na escala 2 para estudante EaD (FIGURA 39), quanto ao estudante na IES pública com autoanálise do perfil de estudante EaD, na escala 1, com baixo desempenho (FIGURA 40), ainda matriculados, podem apresentar indicativos da possibilidade de abandonar o curso em algum momento. A detecção precoce do abandono pode ajudar a instituição a tomar medidas corretivas sem aguardar que a definição oficial pelo abandono seja tomada (GRAU-VALDOSSERA; MINGUILÓN, 2014).

Figura 40 - Comparativo entre desempenho acadêmico e autoanálise do perfil de estudante EaD - IES pública x particular.



Escala 1- sem perfil para estudar a distância a 5 - tenho perfil para estudar a distância

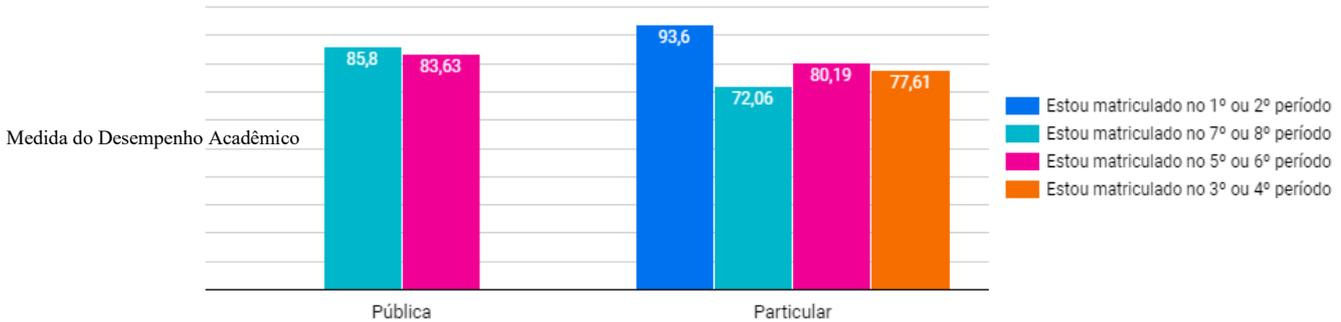
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Essa análise do desempenho acadêmico e do perfil de estudante EaD vai de encontro com a discussão de Mora *et al.*, (2019) e Casanova *et al.*, (2018), sugerindo que a decisão de permanecer ou desistir é particularmente dependente do desempenho acadêmico. Mesmo muitos estudantes não se considerando com perfil para estudar a distância, o desempenho acadêmico pode ter colaborado para a decisão de permanecer no curso.

Analisando o desempenho desses alunos e o período que estão cursando, podemos observar na Figura 41 que tanto na IES pública quanto na IES particular os estudantes de todos os períodos apresentaram bom desempenho acadêmico, o que pode ter contribuído para

a continuação no curso, pois alunos com notas mais altas têm melhores taxas de permanência (MORA *et al.*, 2019; CASANOVA *et al.*, 2018).

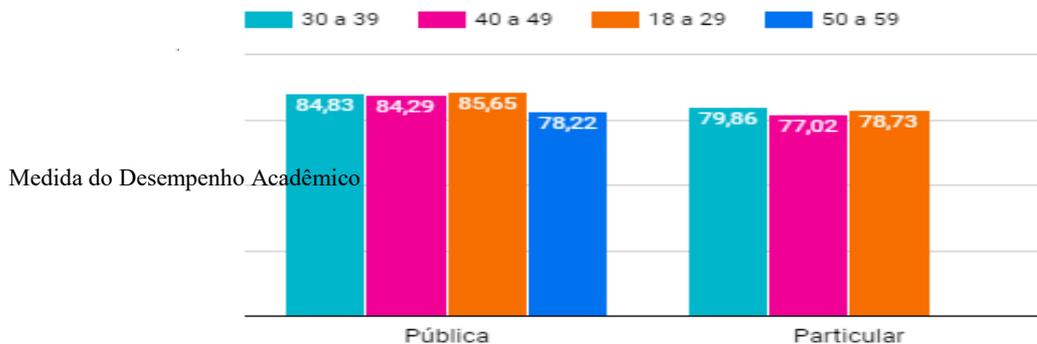
Figura 41 - Comparativo entre desempenho acadêmico e situação no curso - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A diferença de faixa etária entre os alunos matriculados, em ambas as Instituições, conforme destacado na Figura 42, não se mostrou como um diferencial significativo no desempenho acadêmico. Esse resultado, assim como dos alunos evadidos, distancia-se das características dos estudantes pesquisados apontados por Martins e Hokari (2014) que apresentaram diferença de desempenho com o aumento da faixa etária. Neste estudo, não foi possível observar variação positiva de desempenho acadêmico, em função da faixa etária, pelo contrário, na Instituição pública, os estudantes com idade entre 18 e 29 anos tiveram melhores resultados que os estudantes entre 50 e 59 anos.

Figura 42 - Comparativo sobre desempenho acadêmico por faixa etária - IES pública x particular.

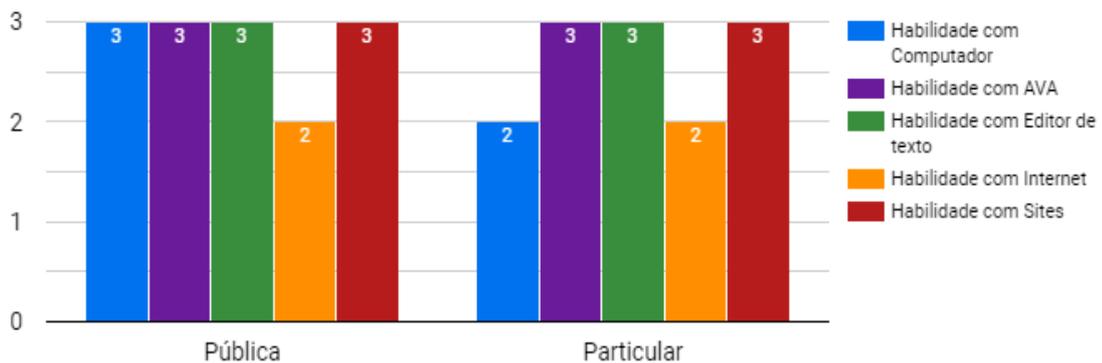


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Fazendo a análise sobre as habilidades das tecnológicas que mediam as atividades de ensino-aprendizagem, podemos observar na Figura 43, que, entre os alunos matriculados, de

ambas as Instituições, a maioria se autoavaliou com domínio razoável, para manusear o AVA, o editor de texto e sites. Uma pequena diferença pode ser observada em relação às habilidades com o computador, na IES particular, em que a avaliação prevaleceu com pouco domínio. Em ambas as Instituições, os alunos se autoavaliaram com pouco domínio para habilidades com a internet.

Figura 43 - Comparativo sobre habilidades tecnológicas - IES pública x particular.



Escala: (1) Nenhum domínio; (2) Pouco domínio; (3) Domínio razoável; (4) Muito domínio

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As habilidades tecnológicas dos alunos matriculados são mais baixas, comparadas à análise dos alunos evadidos. Observa-se que, aparentemente, da mesma forma que essa habilidade prévia (conhecimentos de informática - modelo de Rovai, 2003), possivelmente, não foi fator determinante, para a permanência dos alunos evadidos, ela também não se apresenta como fator determinante para a permanência dos alunos matriculados nessa amostra.

Quanto à dedicação e envolvimento no curso, destacados na Figura 44, os estudantes matriculados, de ambas as Instituições, procuraram reservar horários, para realizar as atividades do curso, conciliar as atividades pessoais e/ou profissionais com o curso e ainda e antes de se matricular procuraram informações sobre o curso.

Figura 44 - Dedicção e envolvimento com o curso - IES pública e particular.

Dedicção e envolvimento com o curso	% respostas
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso., Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	16,1%
Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso.	14,5%
Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	14,5%
Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	11,3%
Sinto-me confortável em estudar sozinho., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	6,5%
Tenho dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.	4,8%
Sinto-me confortável em estudar sozinho., Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	4,8%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso.	3,2%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso., Sinto-me confortável em estudar sozinho., Acho fácil realizar o curso, à distância., Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	3,2%
Antes de me matricular procurei informações sobre o curso., Sinto-me confortável em estudar sozinho., Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	3,2%
Sinto-me confortável em estudar sozinho., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso., Tenho dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).	1,6%
Sinto-me confortável em estudar sozinho., Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso., Tenho dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).	1,6%
Sinto-me confortável em estudar sozinho., Acho fácil realizar o curso, à distância., Procuo reservar horários para realizar as atividades do curso., Procuo conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.	1,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No caso dos alunos matriculados, as análises corroboram com a discussão das autoras Santos e Giraffa (2017), quanto ao fato de o estudante, ao se dedicar mais, gera como consequência maior probabilidade de permanecer nos estudos. Isso indica a consciência do estudante de que estudar a distância também é um exercício de autonomia e proatividade.

Sobre a percepção dos alunos em relação ao curso, a Figura 45 destaca que amplamente os alunos sentem-se apoiados pelos tutores e professores (24,19%), enquanto (14,52%), além desse apoio, sentem-se estimulados em participar das atividades propostas. Essa dimensão se alinha com a discussão de Rovai (2003), ao tratar os “fatores internos”, considerando variáveis relacionadas ao curso (pedagógicas e acadêmicas) e destacando a relação entre fatores, como, por exemplo, adaptação ao programa e satisfação que podem influenciar na decisão dos estudantes em permanecer no curso.

Figura 45 - Percepção sobre o curso - IES pública e particular.

Percepção sobre o curso	% respostas ▾
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores.	24,19%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas.	14,52%
Sinto falta de mais aulas presenciais.	9,68%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas., Acho os conteúdo fáceis, bem preparados e significativos	8,06%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas., Sinto falta da presença física dos colegas e professores.	6,45%
Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas.	4,84%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto falta de mais aulas presenciais.	4,84%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas., Acho os conteúdo fáceis, bem preparados e significativos, Sinto falta de mais aulas presenciais.	4,84%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto falta de mais aulas presenciais., Sinto falta da presença física dos colegas e professores.	3,23%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas., Sinto falta de mais aulas presenciais.	3,23%
Sinto falta de mais aulas presenciais., Sinto falta da presença física dos colegas e professores.	3,23%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Acho os conteúdo fáceis, bem preparados e significativos	1,61%
Sinto falta de mais aulas presenciais., Sinto falta do contato virtual (e-mail, fórum, mensagens, avisos).	1,61%
Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas., Acho os conteúdo fáceis, bem preparados e significativos, Sinto falta da presença física dos colegas e professores.	1,61%
Sinto-me apoiado pelos tutores e professores., Sinto falta da presença física dos colegas e professores.	1,61%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

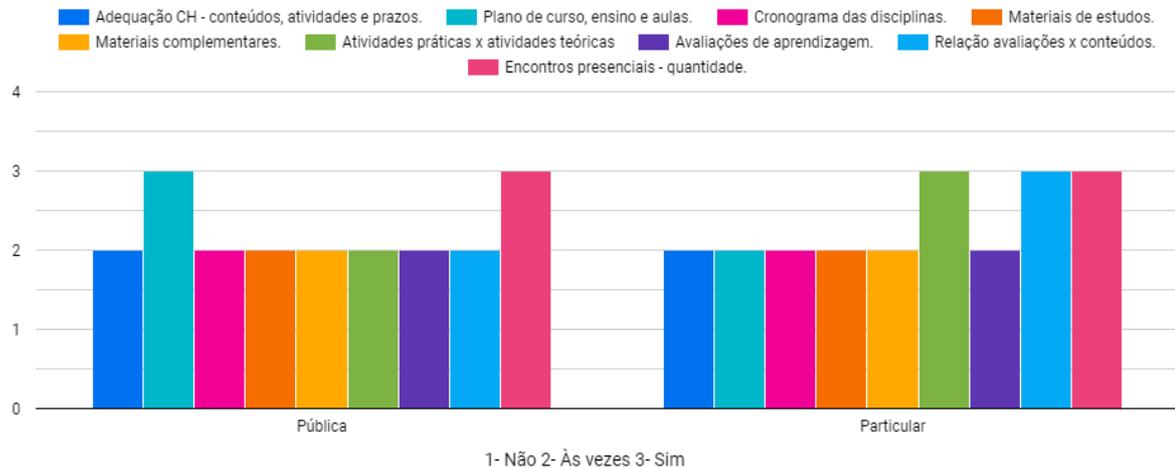
Apesar de uma pequena parcela apresentar também sentir falta de mais aulas presenciais (9,68%) e da presença física dos colegas e professores (6,45%), esses fatores não se apresentaram como preponderantes para que abandonassem o curso.

Na análise sobre o planejamento de curso, conforme apresenta a Figura 46, é possível verificar que, em ambas as IES, os alunos matriculados avaliaram que, às vezes, existe a adequação da carga horária: conteúdos, atividades e prazos, cronograma das disciplinas, materiais de estudos e avaliação de aprendizagem. Em relação à quantidade dos encontros presenciais, ambos responderam que é suficiente. Houve divergência de avaliações nos quesitos planos de cursos, ensino e aulas em que a avaliação foi satisfatória na IES pública e, na IES particular, foi apontada como às vezes. Já na avaliação das atividades práticas atreladas a atividades teóricas e na relação Avaliações x Conteúdos, na IES particular, foi apontado como sempre existente e, na IES pública, às vezes.

As análises dos alunos matriculados referentes ao planejamento do curso, assim como as análises dos alunos evadidos, não apresentam dados tão satisfatórios, corroborando novamente com Ramos, Bicalho e Sousa (2015) sobre a importância da valorização do desenho pedagógico do curso como forma de mobilizar os estudantes e mantê-los motivados e

satisfeitos. Reforça o planejamento das disciplinas ofertadas, tornando-as mais instrumentais e eficazes, fortalecendo a permanência no curso (BIELSCHOSKY; MASUDA, 2018).

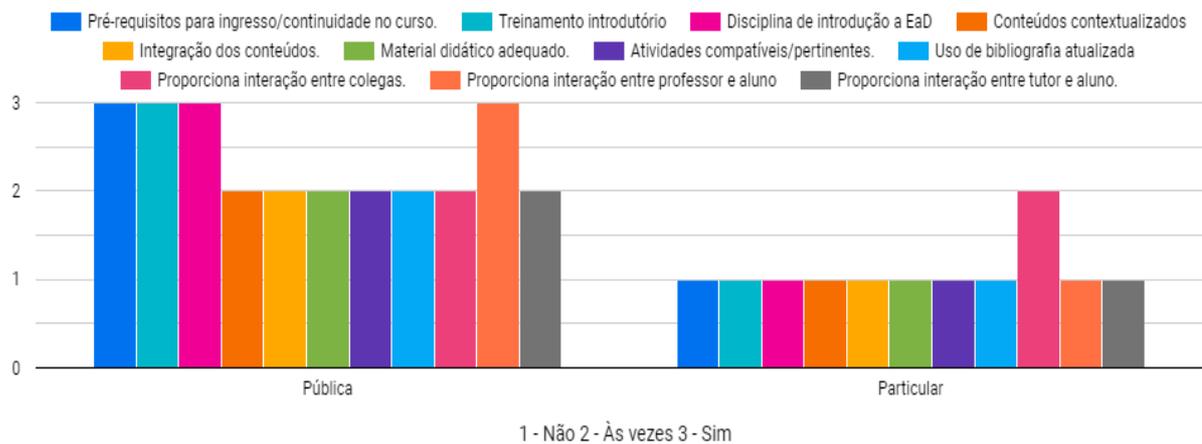
Figura 46 - Comparativo sobre Planejamento do curso - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação à organização do curso, foi possível observar diferenças de avaliação entre as diferentes faixas etárias, apontados nas Figuras 47, 48 e 49.

Figura 47 - Comparativo sobre organização do curso - Faixa etária entre 40 a 49; 50 e 59 anos - IES pública x particular.



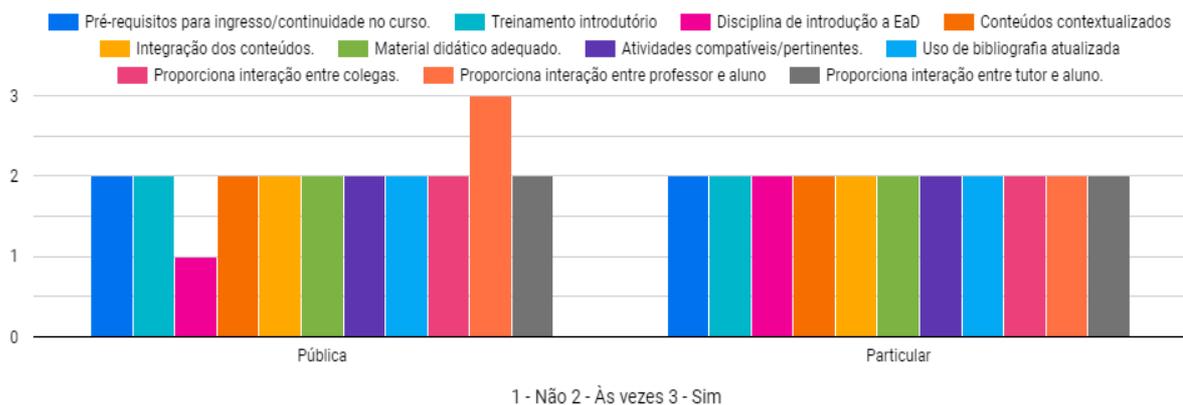
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como pode ser observado na Figura 47, para os alunos matriculados com idades entre 40 e 59 anos, da IES pública, a organização do curso prevê explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso e continuidade no curso, treinamento introdutório, permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária para o uso das tecnologias a serem

utilizadas, durante todo o curso, disciplina inicial, para que os alunos familiarizassem com a metodologia de educação a distância e atividades que proporcionam interação entre professor e aluno. As demais organizações, como conteúdos de disciplinas contextualizadas, conteúdos programáticos das disciplinas favorecendo a integração dos conteúdos entre elas, uso de material didático adequado para a educação a distância, existência da sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos propostos, utilização de bibliografia atualizada, atividades que proporcionam a interação entre tutor e aluno e entre colegas, só ocorreram em alguns momentos.

Na IES particular, a análise dos alunos matriculados entre 40 e 59 anos, em relação à organização do curso, foi negativa. Apenas a interação entre colegas foi apontada como existente, em alguns momentos, as demais organizações envolvendo treinamento, disciplinas, material didático, bibliografia e demais interações, foram apontadas como não existentes.

Figura 48 - Comparativo sobre organização do curso - Faixa etária entre 30 e 39 anos - IES pública x particular.



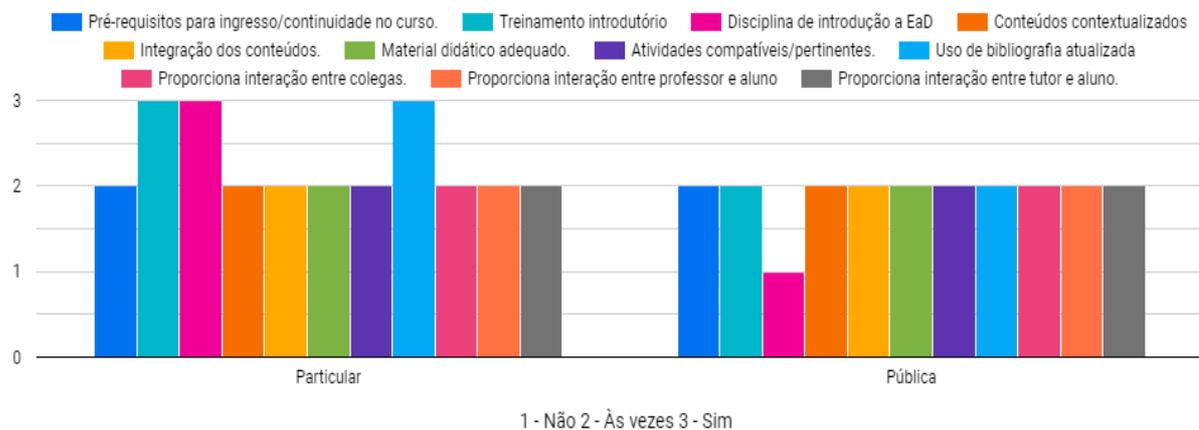
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A Figura 48 destaca que entre os alunos matriculados, com idades entre 30 e 39 anos da IES Pública, em relação à organização do curso, eles avaliaram como única ação existente, atividades/ferramentas que envolvem interação entre professor e aluno. As demais organizações, como explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso e continuidade no curso, treinamento introdutório, permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária para o uso das tecnologias a serem utilizadas, durante todo o curso, conteúdos de disciplinas contextualizadas, conteúdos programáticos das disciplinas, favorecendo a integração dos conteúdos entre elas, uso de material didático adequado para a educação a distância, existência da sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos propostos, utilização de bibliografia atualizada, atividades que proporcionam a

interação entre tutor e aluno e entre colegas, foram apontadas como existentes em apenas alguns momentos. Avaliaram ainda não existir uma disciplina inicial para que os alunos familiarizassem com a metodologia de educação a distância.

Na IES Particular, todos os cursistas entre 30 e 39 anos avaliaram todas as ações de organização do curso, como existentes em apenas alguns momentos.

Figura 49 - Comparativo sobre organização do curso - Faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

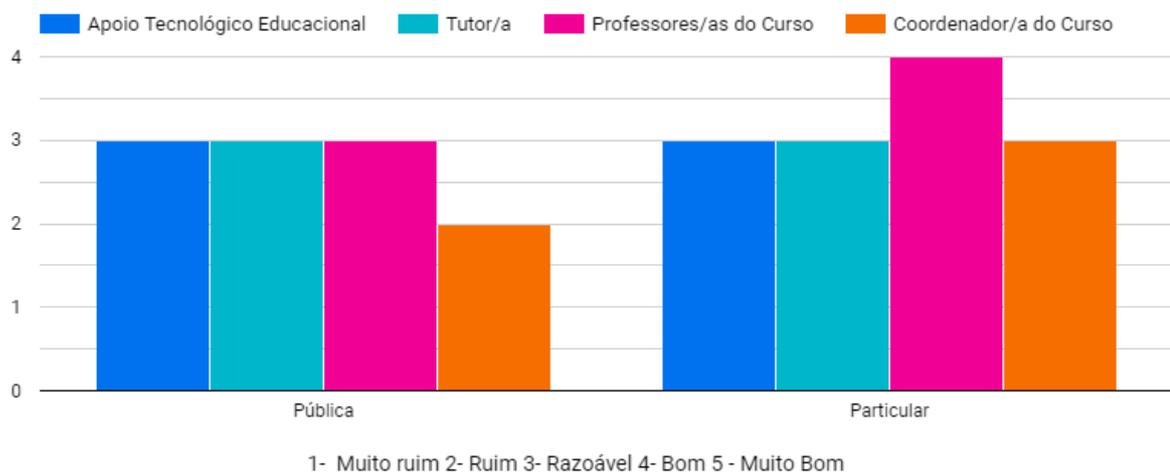
A Figura 49 destaca que entre os alunos matriculados, com faixa etária de 18 a 29 anos, a avaliação quanto à organização do curso foi mediana, tanto na IES Pública quanto na IES Particular. As análises que se diferem dizem respeito ao treinamento introdutório e ao uso de bibliografia atualizada, que foram apontadas como existentes na Instituição Pública e como momentâneas na Instituição Particular, e a análise quanto à disciplina de introdução a Ead foi apontada como existente na organização do curso de Pedagogia EaD da IES Pública e inexistente na organização do curso da IES Particular. As demais organizações, como pré-requisitos para a continuidade do curso, contextualização das disciplinas, adequação de material didático e uso de atividades/ferramentas que proporcionem interação, foram avaliados pelos alunos de ambas as Instituições, como existentes em apenas alguns momentos.

De forma geral, a avaliação dos alunos matriculados, em relação à organização do curso, foi mediana, em todas as faixas etárias, tendo destaque negativo de avaliação entre os alunos entre 40 e 59 anos, da IES particular. Essa análise sugere, no entanto que a não satisfação com a organização dos cursos não afetou a decisão dos alunos em permanecer no curso, sugerindo que os aspectos os mantêm matriculados, como fatores inerentes aos alunos

(SOUSA; MACIEL, 2016; GRAU- VALLDOSSERA; MINGUILLÓN, 2014), motivaram-nos mais. Essas análises, todavia podem servir de alerta às Instituições, para tomarem atitudes corretivas relacionadas à organização dos cursos, com definições mais específicas em relação aos pré-requisitos dos cursos, disciplinas, materiais, conteúdos e interação, proporcionando aproximação entre professores, tutores, alunos e entre colegas.

No que diz respeito à visão dos alunos quanto à disponibilidade da equipe pedagógica, envolvendo os papéis do apoio tecnológico, do tutor, dos professores e da coordenação de curso, as percepções entre os alunos matriculados se divergem, em alguns aspectos, comparados às diferentes faixas etárias, conforme destacado na Figura 50.

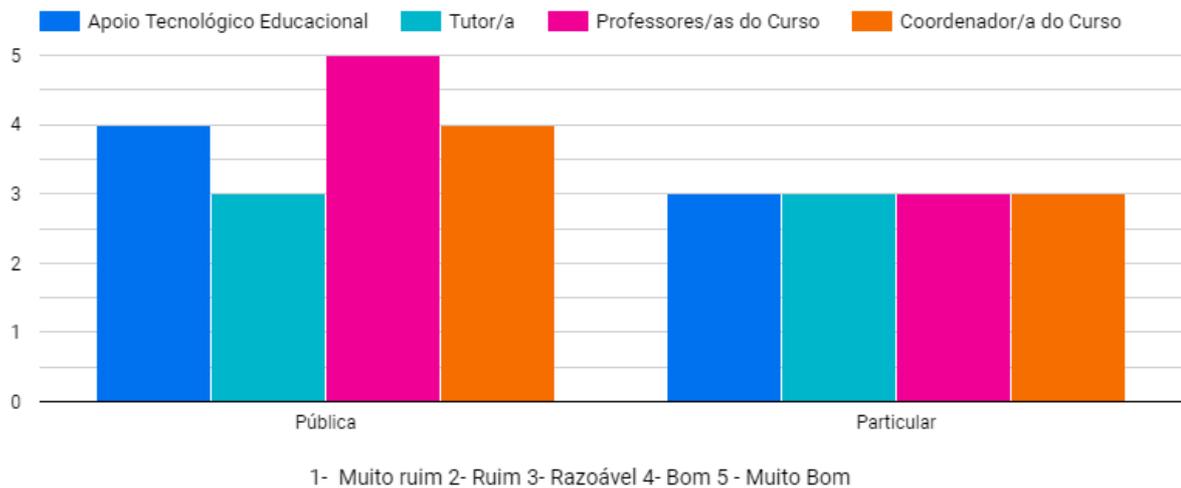
Figura 50 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária entre 18 e 29 anos - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na visão dos alunos, com faixa etária entre 18 e 29 anos, a disponibilidade do Apoio Tecnológico Educacional e dos Tutores, em ambas as Instituições, foi analisada como boa. As divergências foram em relação aos professores e Coordenação de curso, enquanto na IES Pública a disponibilidade dos Professores foi colocada como razoável e da Coordenação como ruim, na IES Particular a disponibilidade dos professores foi apontada como muito boa e da Coordenação como razoável.

Figura 51 - Disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária entre 30 e 39 anos - IES pública x particular.

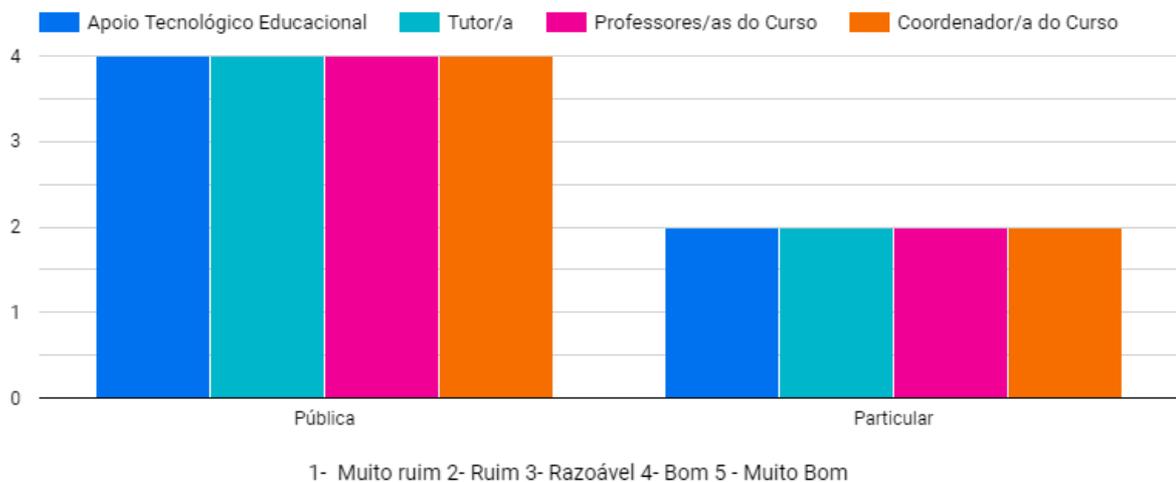


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os alunos, com idade entre 30 e 39 anos da IES pública, quando questionados sobre a disponibilidade da equipe pedagógica do curso de Pedagogia EaD, conforme destacado na Figura 51, apontam que o atendimento do Apoio Tecnológico Educacional e da Coordenação do curso são bons e a disponibilidade dos Professores muito boa. Em relação ao Tutor, foi apontado um atendimento razoável.

Na IES particular, os alunos matriculados destacaram como razoáveis a disponibilidade de toda a Equipe Pedagógica.

Figura 52 - Comparativo sobre disponibilidade da Equipe Pedagógica - Faixa etária entre 40 e 49; 50 a 59 anos - IES pública x particular.



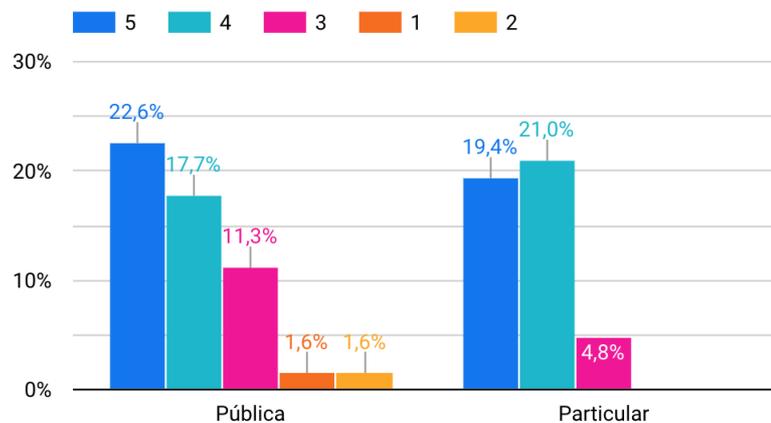
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A Figura 52 aponta que a faixa etária entre 40 e 59 anos teve uma percepção em relação à disponibilidade da Equipe Pedagógica muito diferenciada, nas duas Instituições. Enquanto na IES pública a disponibilidade de toda a Equipe foi apontada como boa, na IES particular, a disponibilidade de toda a Equipe Pedagógica foi considerada como ruim.

As análises mostram que as percepções, em relação à disponibilidade da Equipe Pedagógica, não são muito diferenciadas entre as faixas etárias de 18 a 39 anos. O destaque de análise se apresenta entre os alunos com faixa etária entre 40 e 59 anos, diferenciando-se entre as demais idades que fizeram avaliações majoritariamente razoáveis e entre si. Na IES pública, a avaliação da Equipe foi avaliada como boa, enquanto na IES particular foi totalmente avaliada como ruim. Esses dados podem indicar novamente a diferença de perfil dos estudantes que procuram o curso na instituição pública e na Instituição privada.

As análises sugerem que essa disponibilidade da Equipe Pedagógica pode ter uma relação positiva na escolha de continuidade no curso entre os estudantes de até 39 anos de ambas as Instituições e de até 59 anos da IES pública, uma vez que os alunos apresentam satisfação com esse atendimento, fazendo ligação novamente com os “fatores internos” apresentados no modelo de Rovai (2003), relacionados à adaptação ao programa, compromisso pessoal, autoestima, satisfação, necessidade do estudante. Esses mesmos “fatores internos” podem justificar a escolha de permanência dos alunos que avaliaram negativamente a disponibilidade da Equipe Pedagógica, no que diz respeito ao compromisso pessoal, necessidade do estudante ou outra motivação.

Figura 53 - Comparativo sobre interação Professor/ Tutor no AVA - IES pública x particular.



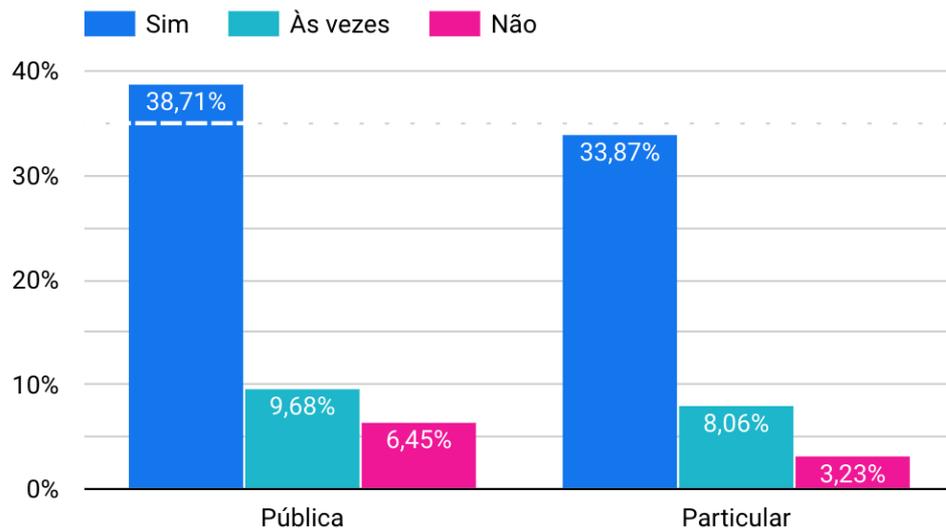
Escala: de 1 - Ruim a 5 - Ótima

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que se refere à análise sobre a interação entre Professor/Tutor no AVA, a Figura 53, na Instituição pública, a maior parte dos alunos (22,6%) avaliou como ótima, (17,7%) como bom, (11,3%) como razoável e uma minoria como pouco ruim ou ruim (ambos 1,6%). Na IES particular, a maior parte (21,0%) dos alunos avaliou a interação Professor/ Tutor no AVA como boa, (19,4%) como ótima e apenas (4,8%) como pouco ruim.

De acordo com essa análise, sugere-se que a interação Professor/Tutor pode ter contribuído positivamente na continuidade dos alunos nos cursos. Pode-se afirmar que quanto mais forte o papel do professor, mais o aluno se sentirá acolhido e mais forte será o compromisso e o engajamento dos estudantes no curso, pois ele sente que não está sozinho nessa trajetória (RAMOS, 2014).

Figura 54 - Comparativo sobre interação Professor/ Tutor influência na permanência - IES pública x particular.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A partir da análise sobre a interação Professor/Tutor no ambiente virtual e verificando, em seguida, sobre essa interação e qual a influência dela ou não, na permanência no curso, conforme destacado na Figura 54, a maior parte dos alunos de ambas as instituições avaliou que essa interação influenciou a continuidade e permanência no curso. Na IES Pública, esse percentual atingiu (38,71%) dos alunos e na IES Particular (33,87%). Alguns poucos alunos ainda avaliaram que essa interação, às vezes, influenciou na permanência, sendo (9,68%) na Instituição Pública e (8,06%) na Instituição Particular. A minoria avaliou a interação como não influente, sendo (6,45%) na pública e (3,23%) na IES particular.

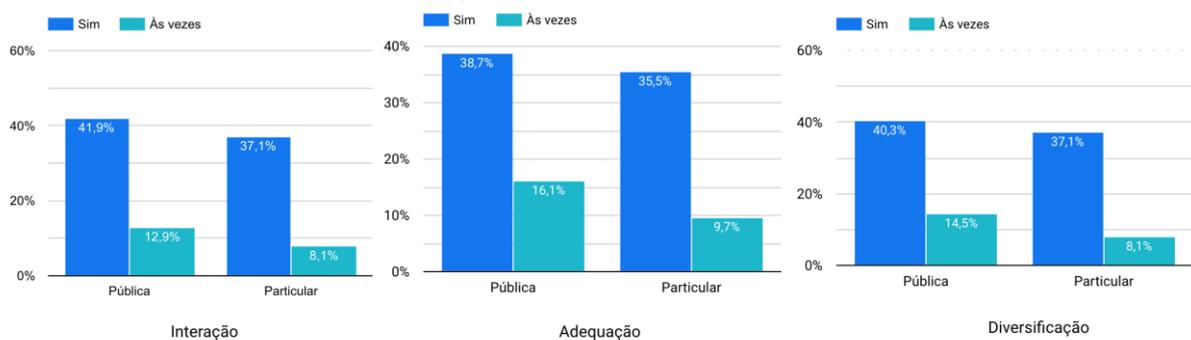
Essas análises reforçam, novamente, a discussão de Ramos, Bicalho e Sousa (2015) sobre o papel fundamental dos docentes, sejam eles Professores e/ou Tutores, no engajamento dos estudantes, trazendo diferenças substanciais na permanência.

Em relação ao tipo de metodologia utilizada e à possibilidade de interação, a Figura 55 destaca que, na Instituição Pública, (41,9%) dos alunos avaliaram como positiva sua existência e (12,9%) avaliaram que, às vezes, essa interação acontece. Na IES particular, (37,1%) dos alunos avaliaram positivamente as metodologias, permitindo interação, enquanto (8,1%) avaliaram essa interação como existente somente às vezes.

Ao avaliar a adequação das metodologias de ensino aos objetivos educacionais propostos (afetivo, cognitivo, psicomotor), também observado no gráfico da Figura 55, na IES pública, (38,7%) dos matriculados responderam que as metodologias utilizadas são adequadas para a aprendizagem, enquanto (16,1%) avaliaram que a adequação existiu em alguns momentos. Na IES particular, (35,5%) avaliaram a existência de adequação e (9,7%) como às vezes.

Ainda verificando a avaliação dos estudantes sobre as metodologias, agora no viés de diversificação, é possível observar (FIGURA 55) que, na IES pública, (43,3%) dos matriculados responderam existir essa diversificação de metodologias durante o curso, enquanto (14,5%) avaliaram que, em alguns momentos, existiu essa diversificação. Na IES particular, a análise dos matriculados acompanhou a análise dos alunos da esfera pública, no sentido de mais alunos opinarem pela existência de diversificação (37,1%), enquanto (8,1%) afirmaram existir às vezes.

Figura 55 - Comparativo sobre metodologias de ensino-aprendizagem - IES pública x particular.

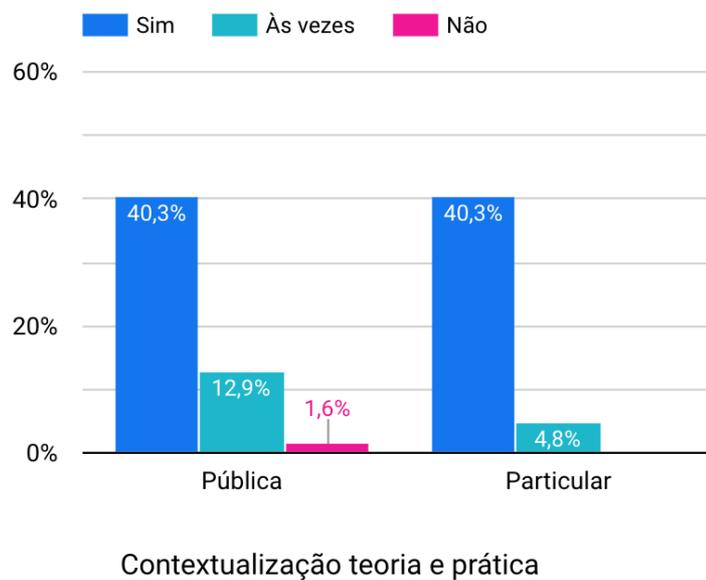


* não houve respostas “não”.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Relativo à contextualização Teoria x Prática no curso de Pedagogia EaD, a Figura 56 destaca ser possível verificar que, em ambas as Instituições, a maioria dos alunos respondeu haver contextualização entre teoria e prática no curso, (40,3%) na IES pública e (40,3%) na IES particular. Ainda, na esfera pública, (12,9%) avaliaram que, às vezes, essa contextualização não existiu e apenas (1,6%) avaliaram não ter existido. Na IES particular, apenas (4,8%) dos matriculados afirmaram que ela existiu somente em alguns momentos.

Figura 56 - Comparativo sobre contextualização Teoria e Prática - IES pública x particular.

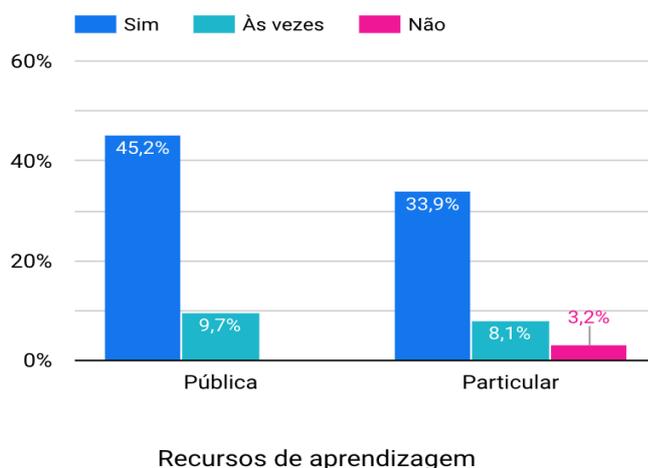


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A percepção quanto aos recursos de apoio, se foram ou não suficientes para a aprendizagem, convergiu entre os matriculados das Instituições pública e particular, conforme destacado na Figura 57.

Na IES pública, a avaliação quanto aos recursos de apoio à aprendizagem usados, durante o curso, atendeu a proposta para a maioria dos matriculados (45,2%) e, em alguns momentos, para uma pequena parcela (9,7%). Entre os matriculados da IES particular, a maior parte dos alunos matriculados (33,9%) também analisou os recursos como suficiente. Para uma pequena parcela de alunos (8,1%), em apenas alguns momentos os recursos foram suficientes e, para (3,2%), não foram em momento algum.

Figura 57 - Comparativo sobre Recursos de Aprendizagem - IES pública x particular.

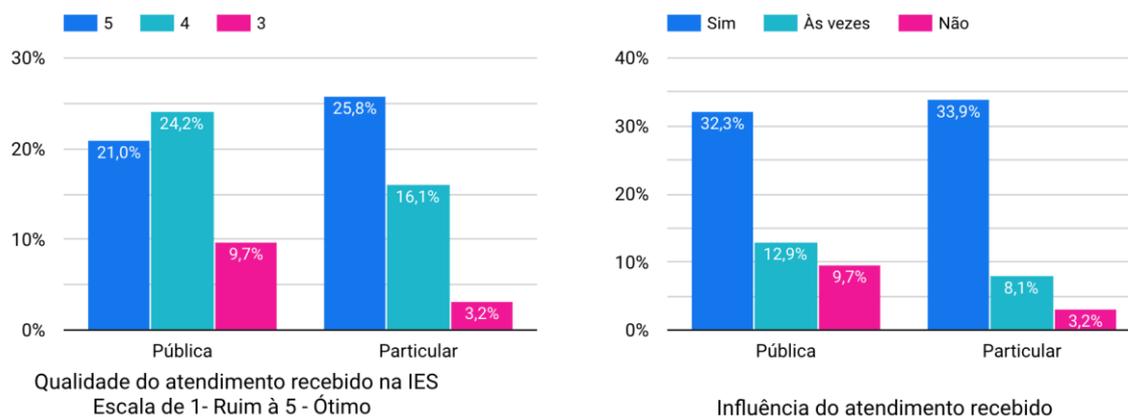


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em um contexto geral, as análises mostram uma avaliação bem positiva dos alunos matriculados em relação aos tipos de metodologias de aprendizagem, utilizadas no decorrer do curso, em relação à contextualização Teoria x Prática e em relação aos recursos de aprendizagem. Esses dados validam novamente, de forma positiva, a discussão de Ramos, Bicalho e Sousa (2015) sobre a satisfação do estudante predizer significativamente sua persistência.

No que se refere ao atendimento recebido pelos alunos na instituição e a sua influência do atendimento na continuidade e permanência no curso, a Figura 58 destaca que a opinião dos alunos matriculados, de ambas as Instituições, foi bem próxima.

Figura 58 - Comparativo sobre atendimento recebido na IES e influência do atendimento na permanência - IES pública x particular.



* não houve resposta 1 ou 2.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na IES pública, a visão dos alunos quanto à qualidade do atendimento recebido ficou entre bom (24,2%) e ótimo (21,0%), com uma pequena parcela de alunos avaliando como razoável (9,7%). Na IES particular, a maior parte dos alunos avaliou o atendimento recebido como ótimo (25,8%), enquanto (16,1%) avaliaram como bom e (3,2%) como razoável. Em nenhuma das Instituições a avaliação foi negativa.

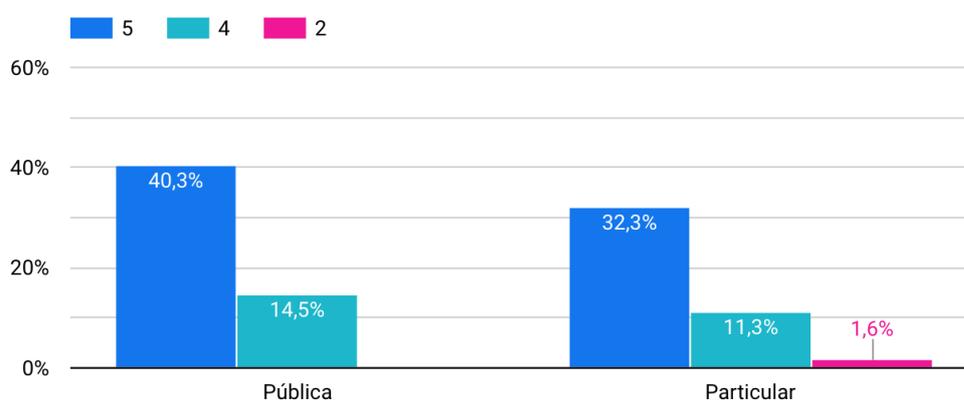
Em relação à influência do atendimento recebido pela Instituição e a escolha pela permanência e continuidade no curso, as análises convergem, tendo a maior parte (32,3%) avaliado o atendimento como influente na IES pública e (33,9%) na IES particular. Uma parcela (12,9%) ainda analisou como influente às vezes e (9,7%) como não influente, na IES pública. Na IES particular, (8,1%) analisaram o atendimento como influente na permanência e continuidade, às vezes e (3,2%) não.

Essa análise aponta para a importância que tem ao aluno o atendimento prestado pela Instituição e que, para maior parte da amostra pesquisada, teve grande influência em sua permanência no curso.

Para finalizar a discussão do inventário com os estudantes matriculados, foi feita a análise sobre qualidade do curso, conforme pode ser observado a Figura 59, em uma escala Likert de 1 (ruim) a 5 (ótima).

A maioria dos alunos matriculados da IES pública (40,3%) avaliou a qualidade como ótima e (14,5%) como boa. Na IES particular, a maior parte dos alunos (32,3%) avaliou como ótima, (11,3%) como boa e (1,6%) como um pouco ruim.

Figura 59 - Comparativo sobre a qualidade do curso - IES pública x particular.



Escala: de 1 - ruim à 5 - Ótima

* não houve respostas 1 ou 3

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Essa análise sobre a qualidade do curso corrobora com a discussão de Santos e Giraffa (2017) de que, se os alunos tiverem um bom conceito em relação à qualidade do curso, maior probabilidade de o estudante permanecer nos estudos.

4.3 Discussão dos resultados - alunos evadidos e matriculados

A amostra dos alunos evadidos apresentou um público feminino, comum em cursos de Pedagogia, com faixa etária entre 18 e 24 anos e em sua maioria casados. A principal motivação em cursar graduação apareceu com objetivo de oportunidade ou melhoria profissional, apresentando diferenças no perfil entre os estudantes que buscaram o curso na Instituição pública e Instituição privada.

A amostra dos alunos matriculados apresentou um público também feminino, com faixa etária entre 30 e 39 anos, casados, buscando valorização ou crescimento profissional, com o curso superior, apresentando diferença de perfil dos alunos da IES pública e da IES privada.

As análises apresentaram que fazer o curso de primeira opção é um preditor importante para permanência, porém não é fator determinante. A flexibilidade também é um preditor que contribui para permanência, possibilitando principalmente conciliar trabalho, família e estudo, confirmando um perfil de estudante que, possivelmente, não teria acesso ao curso superior se não fosse pela EaD. Ainda assim, as demandas acadêmicas, fatores relacionados a IES, fatores externos ou inerentes aos alunos podem ser determinantes tanto para a permanência quanto para o abandono.

Melhorar o acolhimento, identificar as dificuldades de aprendizagem para proteger o fracasso escolar e considerar as habilidades anteriores dos alunos, são fatores importantes na permanência.

A dedicação do estudante, se apresentou como preditor para permanência, imprescindível para o sucesso escolar, assim como o desempenho acadêmico também reafirmado como um preditor relevante para a persistência no curso.

O desenho pedagógico, com clareza nas propostas de organização contribui para o envolvimento dos alunos e se apresentou como um preditor muito relevante para continuação, sendo um fator de total controle da Instituição.

O envolvimento virtual se mostra como característica relevante para interação e afeto, e conseqüentemente para permanência. A ação do professor reforça o engajamento do aluno.

A qualidade também foi reafirmada como preditor para permanência no curso.

A pesquisa reforça outros estudos que apontam que os índices de evasão são mais evidentes nos primeiros períodos de curso, o que reforça a necessidade de ações institucionais e políticas de acompanhamento dos alunos EaD. A detecção precoce ajuda a IES tomar medidas para que a evasão não se efetive. A desmotivação e insatisfação também se reafirmam como caminhos que podem levar ao abandono do curso.

Não ter o perfil para estudante EaD pode ser uma barreira, mas a oferta de cursos preliminares que auxiliem como se tornar um aluno online, podem colaborar para a persistência dos alunos.

As habilidades tecnológicas não se apresentaram como preditor determinante nem para evasão e nem para permanência dos alunos nesse estudo.

Depois da admissão, fatores negativos podem contribuir para insatisfação e desmotivação, levando conseqüentemente ao abandono do curso.

Por fim, os problemas pessoais se apresentaram como relevantes na decisão do aluno em sair do curso. Esses problemas externos fogem ao controle da Instituição, porém, pode-se criar mecanismos de apoio aos cursistas e canais de comunicação personalizados, mais próximos, que incentivem ao aluno recorrer a esse apoio antes de tomar a decisão definitiva pelo desligamento ou abandono do curso.

Identificar os preditores de evasão e permanência que permeiam os cursos a distância nos oferece subsídios para pensar em mudanças a fim de possibilitar a permanência, mantendo a qualidade das ações propostas pelos cursos superiores.

A partir das evidências apresentadas nessa pesquisa, abre-se possibilidades para novas pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento do acompanhamento e da motivação das alunas do curso de Pedagogia a distância e de outros cursos nessa modalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar as características que levam estudantes a evadirem ou a perseverarem buscando a conclusão nos cursos de Pedagogia EaD, de duas Instituições, uma pública e privada, do interior de Minas Gerais, para conhecer os possíveis elementos preditivos de evasão e permanência. A partir dessas análises, oferecer elementos conceituais e de constatação empírica que permitam às IES planejarem linhas de ação juntos às suas equipes.

Ao interpretar as informações aqui consolidadas, é importante que se considerem as limitações para a sua execução e aplicação. Os resultados e análises decorrentes não contemplam as dimensões necessárias, para se fazer generalizações, principalmente pelo tipo de delineamento amostral adotado.

A amostra dos alunos evadidos (N=37) apresentou um público feminino, comum em cursos de Pedagogia, com faixa etária entre 18 e 29 anos e em sua maioria casados. A principal motivação em cursar graduação apareceu com o objetivo de oportunidade ou melhoria profissional, apresentando diferenças no perfil entre os estudantes que buscaram o curso na Instituição pública e Instituição privada.

A amostra dos alunos matriculados (N=62) apresentou um público também feminino, com faixa etária entre 30 e 39 anos, casado, buscando valorização ou crescimento profissional com o curso superior, apresentando diferença de perfil dos alunos da IES pública e da IES privada.

As análises demonstraram que fazer o curso de primeira opção, aquele que é sonhado e para o qual o estudante, conscientemente, direcionou-se, considerando inclusive a modalidade como fator de escolha, é um preditor importante para a permanência. Porém, assim como outros, ele não é, isoladamente, fator determinante. A flexibilidade de organização dos estudos também é um preditor que contribui para permanência, possibilitando, sobretudo, conciliar trabalho, família e estudo, confirmando um perfil de estudante que se infere, não teria acesso ao curso superior, se não fosse pela EaD. Ainda assim, as demandas acadêmicas, quando excessivas, estimam os fatores de gestão do curso relacionados a IES e os fatores externos ou pessoais podem ser determinantes para o abandono. Os fatores relacionados às demandas acadêmicas, à gestão do curso e a alguns fatores externos, tais como as questões financeiras ou impedimentos temporários que afetam estudantes, podem ser trabalhados pela IES, transformando-os em suportes para a permanência do estudante.

Melhorar o acolhimento, identificar as dificuldades de aprendizagem para proteger o fracasso escolar e considerar as habilidades anteriores dos alunos são estratégias relevantes para a melhoria da permanência e o sucesso acadêmico tanto nos cursos a distância quando nos presenciais.

A dedicação do estudante se apresentou como preditor para permanência, imprescindível para o sucesso escolar, assim como o desempenho acadêmico também reafirmado como um preditor relevante para a persistência no curso. O desenho pedagógico, com clareza nas propostas de organização, que contribui para o envolvimento dos alunos, também, apresentou-se como um preditor muito relevante para continuação, sendo um fator de total controle da Instituição.

Também o senso de pertencimento gerado pelo envolvimento entre os estudantes, tutores, professores e suporte técnico, mesmo que virtual, mostra-se como característica relevante para a interação e afeto e, conseqüentemente, para a permanência. A ação do professor e do tutor reforçam o engajamento do aluno.

A qualidade também parece ser um elemento preditivo no momento da decisão por evadir ou permanecer. Entretanto, como os fatores externos e pessoais têm grande relevância para o estudante, no momento em que criam pressões pontuais e emergenciais, nem sempre a qualidade do curso se torna determinante para garantir a permanência.

A pesquisa reforça outros estudos que apontam que os índices de evasão são mais evidentes, nos primeiros períodos de curso, o que demonstra a necessidade de ações institucionais e políticas de acompanhamento dos alunos EaD, principalmente nos períodos iniciais. Neste sentido, não basta contar com o trabalho da tutoria. É necessário desenvolver estratégias mais pontuais. A detecção precoce ajuda a IES tomar medidas para que a evasão não se efetive. A desmotivação e a insatisfação, intensificadas pela falta de atenção com as queixas ou com o silêncio/apatia demonstrados pelos que estão a caminho da evasão, também, reafirmam-se como preditores que podem indicar o abandono iminente.

Não ter o perfil para estudar a distância pode ser uma barreira, mas a oferta de cursos e outras estratégias preliminares que auxiliem o estudante a se tornar um bom aprendiz online podem colaborar para a persistência dos alunos.

As habilidades com as tecnologias adotadas não se apresentaram como preditor determinante nem para evasão e nem para permanência dos alunos neste estudo. Entretanto esta é uma questão controversa, pois nem sempre aqueles que têm grande dificuldade com o uso da tecnologia chegam a declarar ser esse o motivo, enquadrando-o no escopo de outras

questões pessoais. A exclusão digital está muito relacionada à exclusão social e a fatores socioeconômicos.

Por fim, os problemas pessoais se apresentaram como os mais relevantes na decisão do aluno em sair do curso. Vários desses problemas externos fogem ao controle da Instituição, porém, ela pode criar mecanismos de apoio aos cursistas e canais de comunicação personalizados mais próximos, que incentivem o aluno a buscar apoio antes de tomar a decisão definitiva pelo desligamento ou abandono do curso.

Identificar os preditores de evasão e permanência que permeiam os cursos a distância oferece subsídios para pensar em mudanças, a fim de possibilitar a permanência, mantendo a qualidade das ações propostas pelos cursos superiores.

A partir das evidências apresentadas nesta pesquisa, aparecem possibilidades para investigações que aprofundem a observação qualitativa dos fatores preponderantes de permanência e também desenhos que prevejam a análise de intervenções e sua eficiência para reduzir o abandono e a desistência. O mais relevante é que a investigação científica sobre a evasão universitária seja intensificada, a fim de que evitemos, ao máximo, que boa parte da energia e dos recursos investidos, para formar jovens e, conseqüentemente, para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da educação superior, sejam desperdiçados por motivos que podem ser geridos e mitigados.

Foi gerado um produto que faz parte do inventário e que pode ser acessado para análise dinâmica dos dados da pesquisa: <https://datastudio.google.com/s/oS8M9q1fNaU>

REFERÊNCIAS

- ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR 2016: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 2 mai 2020.
- ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR 2017: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. Acesso em: 2 mai 2020.
- ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/36132060/Livro_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Dist%C3%A2ncia_o_estado_da_arte_parte. Acesso em: 04 jul 2020.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em 02 jul 2020.
- ALVES, Rosália. Rodrigues. **A institucionalização dos cursos de administração pública a distância das universidades públicas: os casos UFLA e UFU**. 2012. 194 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Estratégica, Marketing e Inovação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2012.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EAD NO BRASIL: marcas da técnica e lacunas educacionais. EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**, p. 33-46, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira *et al.*. Estilos de aprendizagem e permanência no ensino superior a distância: Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. **Revista De Estudios e Investigación En Psicología Y Educación**, Lisboa, p. 58-63, dez, 2017.
- BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; MASUDA, Masako Oya. Permanência dos Alunos nos Cursos do Consórcio Cederj. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro/RJ v. 17, n. 1, p. 1-45, dez, 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 jul 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm#:~:text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Desporto%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A Ancias. Acesso em 04 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 07 mai 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em 07 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 07 mai 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 07 maio 2020.

BRASIL. **MEC. Portaria nº 10 de 02 de julho de 2009.** Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf. Acesso em

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.º9.394,de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mai. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 09 maio 2020.

BRASIL. **Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em 10 maio de 2020.

BRASIL. Lei 13.620 de 15 de janeiro de 2018. Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13620.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. MEC. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em 05 jul 2020.

BRASIL. MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018: Divulgação dos Principais resultados do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019: MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 07 jul 2020.

BEAN, John P.; METZNER, Barbara S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BRENNER, Fernando *et al.*. Revisão sistemática da Educação a Distância: Um estudo de caso da EaD no Brasil. In: **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014. p. 1167-1181. Acesso em 07 jul 2020.

CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; DA SILVA, Maria Aparecida; DE ALMEIDA BIZARRIA, Fabiana Pinto. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a Distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte/MG, v. 8, n. 20, p. 651-669, 2014.

CASANOVA, Joana R. *et al.*. Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**, Braga/PT, v. 30, n. 4, p. 408-414, set, 2018.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019.

DA COSTA, Oberdan Santos; GOUVEIA, Luís Borges. Dropout in distance learning: a reference model for an integrated alert system. In: **Proceedings of the Euro American Conference on Telematics and Information Systems**. ACM, 2018. p. 27.

DOS SANTOS, Larissa Costa; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da UNICESUMAR. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 11, n. 1, p. 208-228, 2018. Acesso em 04 jul 2020.

DOURADO. Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, 2008. Disponível em < <http://scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>. Acesso em: 08 jul 2020.

ENRÍQUEZ, Larisa. University outreach; a line of work for enhancing students' academic identity within distance education and open universities. In: **EdMedia+ Innovate Learning. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**, 2014. p. 255-260.

FERRÃO, Maria Eugénia; ALMEIDA, Leandro S. Multilevel modeling of persistence in higher education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 664-683, 2018.

FLICK. Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre. Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GARBE, Gisele Grinevicius; RAMOS, Monica Parente; SIGULEM, Daniel. Sucesso e evasão em cursos de especialização a distância. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 77-93, mai-ago, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GRAU-VALLDOSERA, Josep; MINGUILLÓN, Julià. Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 1, p. 290-308, 2014.

HERNÁNDEZ, Tomás Huerta; VELÁZQUEZ, Sergio Fuenlabrada; TORRES, Verónica Fabiola Chávez. La deserción escolar. Una prioridad para la educación a distancia en el IPN. **Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia**, México, v. 9, n. 17, p. 8, 2017.

KOHL DOS SANTOS, Pricila; MARTINS GIRAFFA, Lucia Maria. Permanência na Educação Superior a distância. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri/ESP v. 20, n. 1, p. 305-321, 2017.

MANJARRÉS-RIESCO, Angeles. *et al.*. Open issues in educational affective ecommendations for distance learning scenarios. In: **CEUR workshop proceedings**. 2013. p. 26-33.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID-19 e o Fim da Educação a Distância: um ensaio. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes; HOKARI, Alberto. Educação a Distância é para Todos? Um Estudo Exploratório sobre Possíveis Preditores do Sucesso Acadêmico. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 22, n. 02, p. 47, ago. 2014. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2412> . Acesso em: 16 mai 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, C. R. O. Aptidão para aprendizagem online: um indicador do desempenho acadêmico. In: **13º Congresso Internacional de Educação a Distância, Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)**. 2007.

MORA, Luis Fabian Moncada *et al.*. Análisis de la triada: integración académica, permanencia y dispersión geográfica. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri/ESP, v. 22, n. 1, p. 271-288, 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EaD no mundo**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em:

https://www.academia.edu/36132060/Livro_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Dist%C3%A2ncia_a_o_estado_da_arte_parte. Acesso em: 04 jul 2020.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso em: 04 jul 2020.

PALLOFF, Rena M. O aluno virtual um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre. Penso, 2004.

PARK, Ji-Hye. Factors Related to Learner Dropout in Online Learning. In: Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference. Indianapolis, 2007, pp. 251-258.

PELLI, Débora; VIEIRA, Flávio César Freitas. História da Educação na modalidade a distância. **CIET: EnPED**, 2018.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba/PR, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan/abr, 2014.

RAMOS, W. M. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. In: **In: ESUD 2014 - XI Congresso Brasileiro Ensino Superior a Distância**. 2014, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UniRede, 2014. v. 1, p. 2197 - 2210.

RAMOS, Wilsa Maria; BICALHO, Rute N. Moraes; DE SOUSA, José Vieira. Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/41-Wilsa-Maria-Ramos-et-al_Evasao-e-persistencia-em-cursos-superiores.pdf. Acesso em: 09 jul 2020.

ROVAI, Alfred P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **The Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 32, n. 4, p. 175-204, out/dez, 2016.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, março, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 3. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>. Acesso em: 09 jul 2020.

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis. E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. **X SemeAd - Seminários em Administração FEA/USP**, São Paulo, 2007, p.1-17.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; CUNHA, Daisy Moreira; MARTINEZ, Marie Louise. História da educação a distância no Brasil, algumas provocações. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 9, n. 2, p. 121-148, 2016.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; AMARAL Ludmila de Oliveira; DE FARIA, Sarah Lindsey Bernardineto; MARTINS, Ronei Ximenes. Preditores de permanência e gestão na educação a distância: possibilidades e estratégias. **In: ESUD 2018 -XV Congresso Brasileiro Ensino Superior a Distância**. 2018. p. 1-11.

WITTER, Geraldina. P. Metaciência e Leitura. In: WITTER, Geraldina P. (Org.). **Leitura: Textos e pesquisas**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999, p. 13-22.

WYLIE, John R. Non-traditional student attrition in higher education: A theoretical model of separation, disengagement then dropout. In: Australian association for research in education 2005 conference papers. 2005

APÊNDICE A - INVENTÁRIO PARA ALUNOS MATRICULADOS

Possíveis Preditores de Permanência e Evasão em cursos de Graduação a Distância - alunos matriculados

Esta pesquisa tem por objetivo obter possíveis elementos que auxiliem a compreensão da permanência ou da evasão de estudantes em cursos de Graduação a distância a partir da investigação em cursos de Pedagogia, ofertados em uma instituição pública e em uma instituição particular, no Sul de Minas, de modo a contribuir com o desenvolvimento de ações para diminuir a evasão e aumentar a permanência.

Pedimos sua participação nesta pesquisa com o preenchimento do questionário, que levará aproximadamente 4 minutos.

Em nenhum momento você será identificado (a). A pesquisa não prevê riscos aos participantes e você é livre para deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Esta pesquisa é de responsabilidade da aluna do Mestrado Profissional em Educação, Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira, sob a orientação do Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins e da Profª Estela Aparecida Oliveira Vieira, da Universidade Federal de Lavras.

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,
Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira
Mestranda em Educação
(PPGE/UFLA)
***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Li e concordo em participar da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 3 (Obrigada pela participação)*

Questionário

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 18 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 a 59
- 60 a 69
- 70 ou mais

5. Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)
- União Estável

6. Qual sua motivação ao escolher fazer uma graduação? Dentre as opções apresentadas, indique a que tem MAIS relevância como motivação para fazer a graduação. *

Marcar apenas uma oval.

- Sonho
- Crescimento pessoal.
- Exigência da família.
- Status
- Ter autonomia
- Melhorar o salário.
- Ter um diploma de curso superior.
- Iniciar uma trajetória profissional.
- Atender a exigência do trabalho.
- Conquistar a valorização profissional.
- Aumentar as possibilidades de um bom emprego.
- Não sei porque escolhi fazer uma graduação.

11. Qual sua habilidade com: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum domínio.	Pouco domínio	Domínio razoável	Muito domínio
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editor de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambientes virtuais de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Em relação à sua dedicação e envolvimento com o curso, assinale as opções correspondentes: *

Marque todas que se aplicam.

- Antes de me matricular procurei informações sobre o curso.
- Sinto-me confortável em estudar sozinho.
- Acho fácil realizar o curso, à distância.
- Procuro reservar horários para realizar as atividades do curso.
- Procuro conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.
- Tenho dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).
- Tenho dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.

13. Em relação à sua percepção sobre o curso, assinale as opções correspondentes: *

Marque todas que se aplicam.

- Sinto-me apoiado pelos tutores e professores.
- Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas.
- Acho os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos
- Acho os conteúdos difíceis, mal elaborados e sem significado.
- Sinto falta de mais aulas presenciais.
- Sinto falta da presença física dos colegas e professores.
- Sinto falta do contato virtual (e-mail, fórum, mensagens, avisos).

14. Em relação ao planejamento do curso, assinale: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não
Existência de carga horária adequada em relação aos conteúdos, quantidade de atividades e prazos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de plano de curso, de ensino e de aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de cronograma das disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de materiais de estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de materiais complementares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de atividades práticas (estágio, observação em escolas, construção de material didático etc.) juntamente com à teoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de avaliações de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de adequação das avaliações de aprendizagem aos conteúdos disponibilizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de encontros presenciais, satisfatório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Em relação a organização do curso, assinale: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não
Há explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso e continuidade no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há um treinamento introdutório permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária para o uso das tecnologias a serem utilizadas durante todo o curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há uma disciplina inicial para que os alunos, familiarizassem com a metodologia de educação a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos das disciplinas é contextualizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo programático das disciplinas favorece a integração dos conteúdos entre elas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O material didático utilizado é adequado para a educação a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades são compatíveis com as leituras propostas e pertinentes ao aprendizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há utilização de bibliografia atualizada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona interação entre professor e aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona interação entre tutor e aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona interação entre colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Em relação a atuação/disponibilidade da equipe pedagógica, assinale: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Coordenador/a do Curso.	<input type="radio"/>				
Professores/as do Curso.	<input type="radio"/>				
Tutor/a.	<input type="radio"/>				
Apoio tecnológico educacional.	<input type="radio"/>				

17. Em relação a interação entre colegas, no ambiente virtual, você considera como: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Ruim	<input type="radio"/>	Ótima				

18. Em relação a interação do professor/tutor no ambiente virtual, você considera como: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Ruim	<input type="radio"/>	Ótima				

19. A interação do professor/tutor no ambiente virtual influencia sua permanência no curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Às vezes
- Não

20. Você acha que as metodologias de ensino atendem aos objetivos educacionais propostos (afetivo, cognitivo, psicomotor)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

21. Há diversificação de metodologias de aprendizagem ao longo do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

22. Essas metodologias favorecem a interação entre os participantes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

23. Em algum momento existe contextualização entre teoria e prática (visita técnica, grupo de estudo, projeto, estágio, jure simulado, observação em escolas, atividades nas escola, construção de material didático, atividades de extensão, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

24. Os recursos de apoio à aprendizagem (encontros virtuais/chats, fóruns, desafios/tarefas, exercícios, wikis, diários etc) são suficientes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

25. Você, enquanto aluno/a do curso de Pedagogia à distância, se sente pertencente à faculdade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

26. Como você considera o atendimento recebido quando entra em contato com a secretaria, apoio tecnológico, coordenação e demais centrais de relacionamento da instituição? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Ruim	<input type="radio"/> Ótimo				

27. Esse atendimento recebido influencia em sua permanência na faculdade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

28. Para finalizar, você, enquanto aluno/a do curso de Pedagogia à distância, como considera a qualidade do curso? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Ruim	<input type="radio"/> Ótima				

Obrigada pela
participação

Se aceitou participar, uma cópia de suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido.

APÊNDICE B - INVENTÁRIO PARA ALUNOS EVADIDOS

Possíveis Preditores de Permanência e Evasão em cursos de Graduação a Distância - alunos evadidos

Esta pesquisa tem por objetivo obter possíveis elementos que auxiliem a compreensão da permanência ou da evasão de estudantes em cursos de Graduação a distância a partir da investigação em cursos de Pedagogia, ofertados em uma instituição pública e em uma instituição particular, no Sul de Minas, de modo a contribuir com o desenvolvimento de ações para diminuir a evasão e aumentar a permanência.

Pedimos sua participação nesta pesquisa com o preenchimento do questionário, que levará aproximadamente 5 minutos.

Em nenhum momento você será identificado (a). A pesquisa não prevê riscos aos participantes e você é livre para deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Esta pesquisa é de responsabilidade da aluna do Mestrado Profissional em Educação, Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira, sob a orientação do Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins e da Profª Estela Aparecida Oliveira Vieira, da Universidade Federal de Lavras.

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,
Ludmila de Oliveira Amaral Ferreira
Mestranda em Educação
(PPGE/UFLA)
***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Li e concordo em participar da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 3 (Obrigada pela participação)*

Questionário

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 18 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 a 59
- 60 a 69
- 70 ou mais

5. Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)
- União Estável

6. Qual sua motivação ao escolher fazer uma graduação? Dentre as opções apresentadas, indique a que tem MAIS relevância como motivação para fazer a graduação. *

Marcar apenas uma oval.

- Sonho
- Crescimento pessoal.
- Exigência da família.
- Status
- Ter autonomia
- Melhorar o salário.
- Ter um diploma de curso superior.
- Iniciar uma trajetória profissional.
- Atender a exigência do trabalho.
- Conquistar a valorização profissional.
- Aumentar as possibilidades de um bom emprego.
- Não sei porque escolhi fazer uma graduação.

7. Ao decidir fazer graduação, porque você escolheu a graduação a distância? *

Marque todas que se aplicam.

- Porque já fiz cursos a distância e gostei da modalidade.
- Para conciliar trabalho, família e estudo.
- Pela flexibilidade de horário para estudar e realizar as atividades.
- Porque a modalidade a distância é mais fácil que a modalidade presencial
- Por falta de oportunidade. Se pudesse, faria graduação presencial.
- Por ser mais barata que a graduação presencial.
- Por ser gratuita.
- Não sei porque escolhi a graduação a distância.

8. E por qual motivo, você escolheu o curso de Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre sonhei em fazer Pedagogia.
- Para manter meu emprego atual.
- Para resolver problemas do trabalho.
- Para melhorar meu desempenho em relação ao meu cargo.
- Por ser um curso mais fácil.
- Por ser um curso mais barato.
- Por influência da família.
- Porque gosto de crianças.
- Não sei porque escolhi fazer Pedagogia.

9. Em que período você desistiu/foi desligado do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- No 1º ou 2º período
- No 3º ou 4º período
- No 5º ou 6º período
- No 7º ou 8º período

10. Em relação ao perfil de um estudante de graduação a distância (autônomo/a, disciplinado/a, organizado/a etc), você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem perfil para estudar a distância.	<input type="radio"/>	Tenho perfil para estudar a distância.				

11. Qual sua habilidade com: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum domínio.	Pouco domínio	Domínio razoável	Muito domínio
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editor de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambientes virtuais de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Em relação à sua dedicação e envolvimento com o curso, assinale as opções correspondentes: *

Marque todas que se aplicam.

- Antes de me matricular procurei informações sobre o curso.
- Sinto-me confortável em estudar sozinho.
- Acho fácil realizar o curso, à distância.
- Procuro reservar horários para realizar as atividades do curso.
- Procuro conciliar minhas atividades pessoais e/ou profissionais com o curso.
- Tenho dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos do ambiente virtual (mensagem, fórum, envio de arquivos etc).
- Tenho dificuldade em realizar as atividades dentro dos prazos previstos.

13. Em relação à sua percepção sobre o curso, assinale as opções correspondentes: *

Marque todas que se aplicam.

- Sinto-me apoiado pelos tutores e professores.
- Sinto-me estimulado em participar das atividades propostas.
- Acho os conteúdos fáceis, bem preparados e significativos
- Acho os conteúdos difíceis, mal elaborados e sem significado.
- Sinto falta de mais aulas presenciais.
- Sinto falta da presença física dos colegas e professores.
- Sinto falta do contato virtual (e-mail, fórum, mensagens, avisos).

14. Em relação ao planejamento do curso, assinale: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não
Existência de carga horária adequada em relação aos conteúdos, quantidade de atividades e prazos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de plano de curso, de ensino e de aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de cronograma das disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de materiais de estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de materiais complementares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de atividades práticas (estágio, observação em escolas, construção de material didático etc.) juntamente com à teoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de avaliações de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de adequação das avaliações de aprendizagem aos conteúdos disponibilizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de encontros presenciais, satisfatório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Em relação a organização do curso, assinale: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não
Há explicitação dos pré-requisitos necessários ao ingresso e continuidade no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há um treinamento introdutório permitindo aos alunos adquirir conhecimento e habilidade necessária para o uso das tecnologias a serem utilizadas durante todo o curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há uma disciplina inicial para que os alunos, familiarizassem com a metodologia de educação a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos das disciplinas é contextualizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo programático das disciplinas favorece a integração dos conteúdos entre elas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há sequência de conteúdos compatíveis ao nível de complexidade dos objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O material didático utilizado é adequado para a educação a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades são compatíveis com as leituras propostas e pertinentes ao aprendizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há utilização de bibliografia atualizada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona interação entre professor e aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona interação entre tutor e aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona interação entre colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Em relação a atuação/disponibilidade da equipe pedagógica, assinale: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Coordenador/a do Curso.	<input type="radio"/>				
Professores/as do Curso.	<input type="radio"/>				
Tutor/a.	<input type="radio"/>				
Apoio tecnológico educacional.	<input type="radio"/>				

17. Em relação a interação professor/tutor no ambiente virtual, você considera como: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Ruim	<input type="radio"/>	Ótima				

18. A interação professor/tutor no ambiente virtual influenciou sua saída/desligamento do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

19. Você acha que as metodologias de ensino foram adequadas aos objetivos educacionais propostos (afetivo, cognitivo, psicomotor)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

20. Houve diversificação de metodologias de aprendizagem ao longo do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

21. Essas metodologias favoreceram a interação entre os participantes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

22. Em algum momento existiu contextualização entre teoria e prática (visita técnica, grupo de estudo, projeto, estágio, jure simulado, observação em escolas, atividades nas escola, construção de material didático, atividades de extensão, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

23. Os recursos de apoio à aprendizagem (encontros virtuais/ chats, fóruns, desafios/tarefas, exercícios, wikis, diários etc) foram suficientes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

24. Em algum momento do curso você sentiu necessidade de algum apoio (financeiro, psicológico, monitoria etc)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

25. Esse atendimento influenciou em sua saída/abandono da faculdade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Às vezes
 Não

26. O que levou você a desistir/ser desligado do curso? *

Marque todas que se aplicam.

- A qualidade do curso.
- A organização do curso.
- A atualização do curso.
- A Falta de relação entre teoria (o que é estudado) e prática (trabalho do pedagogo).
- A falta de relacionamento interpessoal, amizades.
- A competência dos professores.
- O atendimento do curso/coordenação.
- A falta de oportunidades profissionais.
- Não reconhecimento da valorização da profissão.
- Perspectiva salarial.
- Problemas financeiros/saúde.
- Falta de motivação pessoal.
- Não identificação com o curso.
- Falta de equipamento disponível para estudo.
- Qualidade ruim da internet disponível.

Outro: _____

27. Para finalizar, você, enquanto foi aluno/a do curso de Pedagogia à distância, como considerou a qualidade do curso? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Ruim	<input type="radio"/> Ótimo				

Obrigada pela
participação

Se aceitou participar, uma cópia de suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido.