

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE  
NACIONAL (PROFIAP)

ANAHI NOGUEIRA DELGADO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE  
DA TAXA DE EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

CAMPO GRANDE - MS  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE  
NACIONAL (PROFIAP)  
ANAHI NOGUEIRA DELGADO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE E  
COMPREENSÃO DA TAXA DE EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Trabalho de Conclusão Final apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração Pública. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap).

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ribeiro  
Coorientador: Prof. Dr. Leandro Sauer

CAMPO GRANDE - MS  
2018

ANAHI NOGUEIRA DELGADO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA TAXA DE EVASÃO DOS ALUNOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

A Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão Final, do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, avalia o TCF da aluna **Anahí Nogueira Delgado** como: ( ) aprovado / ( ) reprovado.

Banca Examinadora

---

**Prof. Dr. Marcelo Ribeiro Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
(Presidente da Banca e Membro Interno)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
(Membro Externo)

---

**Prof. Dr. Élcio Gustavo Benini**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
(Coordenador do Mestrado e membro Interno)

Campo Grande – MS, 19 de junho de 2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de cursar o mestrado. Além de me oportunizar, deu-me forças para seguir firme até aqui, mesmo diante dos obstáculos.

Agradeço ao meu chefe, professor Flávio, por todo o apoio e compreensão que foram fundamentais para que eu conseguisse cursar e terminar o mestrado.

Também agradeço ao meu marido Danny, por todo o suporte, paciência, companheirismo e compreensão nessa caminhada. Foi necessário que nos privássemos de muitas coisas para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Agradeço aos meus pais, por todo o amparo e amor que me deram durante toda a minha vida para que eu chegasse até aqui. Ambos sempre foram o meu exemplo nesta caminhada em busca do conhecimento. À minha irmã, minha parceira, e à minha madrinha, tia Marlene, que sempre oraram e torceram por mim. À minha sobrinha, tão pequena, que me encheu de amor e me revigorou nos dias em que eu estava tão cansada. Ao meu afilhado Hélio e as minhas amigas pela compreensão da minha ausência nesta fase. Às minhas queridas primas, pelas palavras de força diante das angústias. Agradeço ao meu avô Aristeu Nogueira, *in memoriam*, pela sua coragem. Fugiu da fazenda em que trabalhava como escravo e veio para a cidade, onde a minha família materna teve oportunidades de estudar e crescer. Meu avô, analfabeto, hoje tem a sua terceira neta Mestra!

Agradeço à minha companheira de trabalho, Lili, por sempre me ajudar nos momentos em que eu precisei. Juntamente com meus “novos” companheiros de trabalho, Ana e Fábio, ouviram-me nos momentos de aflições durante esta jornada e me deram apoio. Aos meus colegas de classe, especialmente o Sandro, o Luciano e a Daniele que tornaram mais leve esta etapa. Juntos, dividimos as preocupações e demos força um ao outro.

Aos meus professores do PROFIAP, em especial, ao meu orientador, prof. Marcelo, que sempre me atendeu de maneira tão amigável, desde a primeira vez; e me auxiliou na elaboração deste trabalho. Ao Aron e ao Arthur por terem disponibilizado o seu tempo em me ajudar nas análises e me tiraram dúvidas. Ao professor Leandro Sauer por ter aceitado me coorientar na produção deste TCF. Agradeço às secretárias do curso, Jennifer e Cibele, por me atender nas vezes em que eu precisei. Ao senhor Elimar, servidor lotado na biblioteca, que me atendeu sempre com boa disposição e alegria.

Agradeço à Agetic, especialmente ao servidor Felipe Rigo, que trabalhou e me forneceu os dados que eu precisava. À professora Edna Scremin, por autorizar que a Agetic me fornecesse os dados para que eu pudesse analisá-los. À banca examinadora, profa. Maria

de Fátima, prof. Élcio e profa. Edna por terem aceitado participar na colaboração do meu trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os cidadãos brasileiros que trabalham duro para pagar os seus impostos, e que financiaram o meu mestrado. Espero ter dado o devido retorno a esta Universidade e a sociedade.

## RESUMO

Esta pesquisa consiste numa análise, na percepção do aluno, da evasão dos cursos da modalidade a distância da UFMS no período de 2008 a 2017. Para alcançá-lo, buscou-se caracterizar o perfil dos alunos evadidos e compará-lo com o perfil dos alunos não evadidos da educação a distância; identificar os fatores preditores da evasão e; indicar caminhos para evitar a evasão nos cursos de EaD. Quanto à estratégia metodológica, pode ser considerado como um estudo quantitativo, descritivo e explicativo, o qual foi dividido em duas partes distintas: na primeira parte analisou-se o questionário socioeconômico que os alunos preencheram quando ingressaram na instituição, objetivando a identificação do perfil do estudante evadido; e na segunda parte foi aplicado um questionário aos alunos e ex-alunos para identificar os motivos que os levaram a abandonarem o curso. Os resultados desta pesquisa foram: a taxa de evasão da EaD desse período ficou em torno de 58,2%; por meio da Regressão Logística verificou-se que o questionário socioeconômico que os alunos preenchem quando ingressam na instituição não prediz significativamente na evasão discente; por intermédio do teste Qui-Quadrado e o teste *T-Student* chegou-se ao resultado de quatro aspectos que diferenciam o aluno evadido do não evadido, sendo eles: o fato de o aluno morar com alguém ou sem ninguém interfere na variável de evadir ou não do curso; as questões sentir-se apoiado pelo tutor/professor; procurar conciliar a sua participação no curso com seus compromissos familiares; teve dificuldades de custear os estudos a distância são fatores preditores de evasão. Foram sugeridos a concessão de um auxílio financeiro de assistência estudantil aos alunos da educação a distância regularmente matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a implantação do auxílio financeiro ao estudante para os alunos da EaD como meio de incentivá-los a permanecerem no curso e a incorporá-los às políticas de pesquisa e extensão, uma vez que somente os alunos da educação presencial recebem auxílio hoje pela instituição; um acompanhamento constante na relação entre professor/tutor e o aluno; observação dos alunos que residem sozinho, pois o aluno que mora sozinho tem maior chance de evadir; auxílio na gestão do tempo dos alunos; reformulação e aplicação anual do questionário socioeconômico. Tais sugestões têm o intuito de contribuir para a redução do índice de evasão na EaD da UFMS, visto que mais da metade dos alunos que ingressam na instituição evadem.

**Palavras-chave:** Administração Pública. Organizações Públicas. Política educacional. Educação a distância. Evasão discente.

## ABSTRACT

This study is an analysis of the evasion from courses of the distance method (DE) of the UFMS in the period 2008 to 2017. To achieve the objective, we aimed to identify the profile of evaded students and compared it with the profile of the non-evaded from distance learning; to evaluate evasion predicting factors; and to suggest ways to avoid evasion from DE courses. In regard to methodological approach, it can be considered a quantitative, descriptive and explicative study, which was divided into two distinct parts: in the first, we analysed the socioeconomic questionnaire filled by the enrolled students at entering the University, aiming at the identification of the profile of the evaded student; and in the second part we applied a questionnaire to the students and former alumni to identify the reasons that lead them to abandon the course. The results of this research were: the evasion rate from DE in the period was around 58.2%; applying Logistic Regression, we verified that the socioeconomic questionnaire filled by the alumni when entering the institution does not significantly predict the evasion; using chi-square and the t-student test we found the result of four aspects that differentiate the evaded from the non-evaded student, as follows: the fact of the student sharing housing or not with another person interferes with the variable of evade or not from the course; the questions “I felt myself supported by the tutor/lecturer”, “I tried to conciliate my participation in the course with my family commitments”; “Did you have difficulties to pay the DE?” are difficulties of evasion predicting factors. We suggest a financial support to assist the DE alumni regularly enrolled who can not afford the cost, as a means to stimulate them to remain in the course and to integrate them in research and extension programs, once that nowadays only the presential education alumni receive aid from the institution; a constant followup in the relation between tutor/lecturer and the student; observation of the alone-living alumni, since they have a higher dropout rate; help on the time management of the alumni; reformulation and annual application of the socioeconomic questionnaire. Such suggestions mean to contribute to reducing the evasion rate from DE of the UFMS, considering that more than half of the alumni entering the institution drop out.

**Key words:** Public Administration. Public Organizations. Educational policy. Distance education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cinco gerações da educação a distância.....	35
Figura 2 – Representação da curva logística .....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento histórico e principais legislações da EaD no país .....	40
Quadro 2 – Conceitos e extensões da EaD .....	42
Quadro 3 – Classificação de resultados da Regressão .....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evasão na EaD da UFMS .....	54
Tabela 2 – Composição da amostra utilizada na Regressão Logit .....	58
Tabela 3 – Regressão Logística Binária .....	59
Tabela 4 – Testes de qualidade do modelo .....	60
Tabela 5 – Medidas de associação da Regressão Logística .....	60
Tabela 6 – Questões descritivas .....	62
Tabela 7 – Questões sobre comportamento e atitudes .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Aprendizagem Aberta
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AIM	Projeto Mídia de Instrução Articulada
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHS	Centro de Ciências Humanas
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CNBB	Conferência dos Bispos do Brasil
DED	Diretoria de Educação a Distância
DCH	Departamento de Ciências Humanas
EAD	Educação a distância
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GAECIM	Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Programa Nacional de Financiamento Estudantil
POSGRAD	Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância

PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SISUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
VET	Vocational Education and Training
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNAR	Universidade do Ar
UNB	Universidade de Brasília
UNIREDE	Associação Universidade em Rede
UOC	Universitat Oberta de Catalunya

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problematização .....	15
1.2 Tema e Problema de Pesquisa .....	15
1.3 Objetivos .....	15
1.3.1 Objetivo Geral .....	15
1.3.2 Objetivos Específicos.....	16
1.4 Justificativa .....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NORMATIVA .....	18
2.1 Educação a Distância à luz das Políticas Públicas .....	18
2.2 Conceitos e características da Educação a Distância.....	31
2.3 Gerações da Educação a Distância .....	34
2.4 A evolução da Educação a Distância no Brasil .....	37
2.5 Evasão: Definições e características.....	42
2.5.1 O ensino superior e a evasão no Brasil.....	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	49
3.1 Coleta e análise dos dados.....	50
3.1.1 Locus da Pesquisa.....	52
3.1.2 A UFMS e a educação a distância.....	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
4.1 Oportunidades de intervenção e análise sobre a evasão na UFMS.....	54
5 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS GERADOS PELOS RESULTADOS DA PESQUISA .....	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXO A – Evasão em Educação a Distância .....	80

## 1 INTRODUÇÃO

A educação a distância se insere no âmbito das políticas educacionais brasileira em educação, em 1996, como uma possibilidade de aumento na oferta de matrículas, permitindo ao crescimento acelerado de vagas no ensino superior, já que as restrições físicas e estruturais se tornam menos importantes, devido ao fato de uma enorme parte do processo de ensino e aprendizado acontecer em espaços que são escolhidos pelos alunos para realizarem seus cursos.

Para se ter uma noção do aumento da oferta de vagas, conforme revelado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE, 2014), à medida em que as matrículas na educação superior presencial aumentaram de 3 milhões em 2001 para mais de 7 milhões em 2014, na modalidade a distância o aumento de matrículas foi de quase 130 mil em 2001 para próximo de 1,1 milhão em 2014. Desses valores, quase 130 mil matrículas foram oferecidas por instituições públicas de ensino superior (DED/Capes, 2014) e o restante foram ofertadas pelas instituições privadas.

As mudanças que ocorreram no processo econômico, na organização, na gestão do trabalho, no ingresso ao mercado de trabalho e na cultura que está cada dia mais mediatizada e mundializada demandam modificações nos sistemas educacionais que vão contraindo novas funções e encarando desafios (BELLONI, 2015).

Com esse novo cenário, a educação a distância veio como uma maneira de atender rapidamente ao aumento da demanda de vagas para instrução, atendendo às necessidades da sociedade e do mercado, porque torna possível a formação inicial ou continuada de uma maneira mais flexível comparada a educação presencial. De acordo com Belloni (2009, p. 4):

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessários não apenas para atender a demanda e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino secundário, ou seja, na população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Essas transformações também ocorreram devido às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), que colocaram a EaD como uma opção viável e propícia para atender às necessidades do governo de aumentar o acesso à educação superior pública e também diminuir as desigualdades de oferta nas diferentes regiões do país, onde o aluno não

conseguia cursar uma graduação, por meio da EaD tornou-se possível. Portanto, deve-se principalmente às TICs o desenvolvimento exponencial dessa modalidade de ensino.

No Brasil, o aumento de vagas por meio da educação a distância se deve também ao fomento do Governo Federal com a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil, cujo objetivo era a capacitação dos professores da rede pública da educação básica, trazendo o ensino superior a municípios onde a oferta não existe ou é insuficiente para atender à população (BRASIL, 2006).

Particularmente, com esta modalidade de ensino provocadora de tantas no cenário educacional do país, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa, visto que não existe nenhuma sobre o tema que abrange todos os cursos de graduação a distância que são ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, além disso, hoje a UFMS enfrenta um número expressivo de alunos que evadem nos seus cursos de graduação a distância. Realizar esta pesquisa nos possibilita entender a problemática, e assim, ter elementos para pensar e propor ações que possam vir a cooperar para a redução dos atuais índices de evasão na EaD da Instituição.

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) está organizado em seis capítulos: a Introdução traz, além da definição do tema, a estrutura do TCF, suas justificativas, problematizações e apresentação dos objetivos. A Fundamentação Teórica, além de procurar abarcar uma revisão da literatura pertinente ao tema e aos objetivos propostos, proporcionou a definição do instrumento de coleta de dados da pesquisa. Os Procedimentos Metodológicos foram estruturados por meio da classificação quanto aos objetivos e natureza da pesquisa, à escolha do objeto de estudo, à técnica de coleta e análise de dados. A Análise e Discussão dos Resultados trouxeram os índices de evasão nos cursos superiores da EaD na UFMS. E nesse capítulo também foi apresentado o resultado das análises dos questionários socioeconômicos preenchidos pelos alunos que ingressam na EaD e os fatores preditores de evasão advindos da análise do questionário que foi aplicado aos alunos e ex-alunos da EaD. Os possíveis benefícios gerados a partir dos resultados da pesquisa propõem sugestões e alterações na EaD da UFMS. No último capítulo apresentam-se as Considerações Finais e, por fim, as Referências e Anexos.

## 1.1 Problematização

Devido às mudanças ocorridas no nosso país decorrentes do processo de ajustamento do projeto político nacional e a atual ordem mundial, surgiu a EaD como uma alternativa viável de aumento rápido de oferta de vagas no ensino superior, capaz de atender às necessidades da sociedade e do mercado.

Nesse contexto, o problema da evasão estudantil pode ser considerado como o principal desafio da modalidade a distância. O abandono do curso pelo aluno advém de vários fatores internos e externos à instituição e, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014), a evasão é um tema que preocupa todas as pessoas que são abrangidas pela EaD.

Atualmente a UFMS possui um número significativo de evasão estudantil em todas as suas graduações a distância, o que gera prejuízos para os alunos e para a própria instituição, fazendo-se necessária a compreensão do que leva o aluno a abandonar o curso e o desenvolvimento de medidas capazes de reduzir os índices de desistência na EaD.

## 1.2 Tema e Problema de Pesquisa

Esse trabalho de conclusão final consiste numa investigação sobre os fatores que causam a evasão nos cursos de graduação a distância, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2017. O período selecionado se justifica pelo conjunto de dados disponíveis na instituição sobre a EAD. Anteriormente a isso, os dados não se encontravam reunidos sistematicamente, mas de forma fragmentada, o que inviabilizaria sua análise. Estamos interessados em responder a seguinte pergunta-problema: **quais são os principais fatores que levam os alunos da graduação, modalidade a distância da UFMS, a evadir do seu curso?**

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a evasão, na perspectiva do aluno, dos cursos de graduação da modalidade a distância na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2008 a 2017.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar e comparar o perfil dos alunos evadidos com o perfil dos alunos não evadidos da modalidade a distância.
- Identificar os fatores preditores da evasão.
- Indicar caminhos para evitar a evasão nos cursos de graduação a distância da UFMS.

## 1.4 Justificativa

A justificativa deste trabalho se dá pela relevância que a EaD assumiu no cenário brasileiro nas últimas décadas, pois ela proporcionou maior acesso ao ensino superior no país. Mas o que se observa é que apesar da facilidade que a EaD trouxe ao ingresso no ensino superior, oportunizando um maior número de matrículas nas instituições, grande parte dos alunos da educação a distância na UFMS acaba evadindo no decorrer do curso.

Também não foram encontradas, nos últimos cinco anos, publicações nos periódicos que abordassem o problema da evasão na EaD, à luz da Administração e/ou Administração Pública. Para a busca privilegiaram-se os estudos nacionais publicados nas onze revistas da área de administração que possuem conceito A2, B1 e B2, de acordo com o critério Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a saber: BAR, Cadernos EBAPE, RAC, RAE, RAM, RAP, Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, O&S, READ, RAUSP, BASE, além da análise nos anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) por representar o congresso mais expressivo da área de Administração.

O levantamento de artigos teve como critério para a busca as palavras-chave: evasão na EaD; evasão na Educação a Distância; abandono de alunos na EaD; abandono de alunos na Educação a Distância nos resumos, palavras-chave e títulos dos artigos publicados em periódicos e anais de congresso. O motivo do recorte temporal se deu pela procura de uma pesquisa mais atualizada.

Além disso, não foi encontrada nenhuma pesquisa até então realizada sobre a temática que envolvesse todas as graduações da EaD da UFMS. Então, analisar a evasão na educação a distância da UFMS iria auxiliar a instituição a desenvolver meios para diminuir esses índices, contribuindo com a elaboração de medidas preventivas, oferecendo amparo ao aluno para o alcance do seu objetivo e melhor otimizando os recursos públicos.

A ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) diz que a evasão é um tema preocupante para todas as pessoas abrangidas pela EaD e que entender os motivos pelos quais levam os alunos a não concluírem o curso é um dos desafios mais importantes a se superar.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NORMATIVA**

Esta seção está organizada da seguinte maneira: primeiramente, por se tratar de um Mestrado Profissional em Administração Pública, na seção 2.1, procurou-se entender de que forma a EaD está inserida dentro da perspectiva de Política Pública Educacional. Portanto, é apresentado um recorte entre as eras governamentais dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer e o marco histórico da fundação da Universidade Aberta do Brasil. Em seguida, na seção 2.2, são discutidos os principais conceitos e características gerais da Educação a Distância. Na seção 2.3, procura-se entender, principalmente, como se deu a evolução tecnológica a partir da análise das gerações da educação a distância. De modo sequencial, na seção 2.4, a partir de uma análise histórico-contextual, são apresentadas as práticas da educação a distância no Brasil e, por fim, a seção 2.5 propõe uma discussão acerca do problema da evasão na EAD de nível superior no Brasil.

### **2.1 Educação a Distância à luz das Políticas Públicas**

O desenvolvimento de uma sociedade é o resultado de deliberações construídas e implantadas pelos governos dos estados, dos municípios e do país somados com outras forças necessárias da sociedade, principalmente as forças do mercado. Em sua totalidade, as deliberações e os atos do governo, assim como os outros atores sociais, formam a expressão políticas públicas (HEIDEMANN, 2010).

Segundo Secchi (2016), existem dois conceitos que são importantes para compreender a política pública: o problema público e a política pública. O problema público é o fim ou o propósito de resolução, a diferença entre o que é e o que se desejaria que fosse a realidade pública. E a política pública é o meio para solucionar o problema público.

A política pública também é uma área do conhecimento que procura “colocar o governo em ação” e apreciar esta decisão e, quando for preciso, apresentar mudanças na direção ou no andamento dessas ações (SOUZA, 2006). O seu objetivo é o enfrentamento, a redução e até mesmo a resolução do problema público (SECCHI, 2016). Dando como um exemplo a política pública educacional, é preciso lembrar que a escola, mais precisamente a sala de aula, é o local onde se tem a materialidade das definições sobre políticas e a organização que as sociedades determinam para elas, como o projeto ou modelo educativo que se procura colocar em ação (AZEVEDO, 2004).

Grande parte dos países, principalmente os da América Latina, não conseguem ainda solucionar o tema de como elaborar políticas públicas com capacidade de dar um impulso no desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social da maior parte da população.

Apesar de as políticas públicas não serem capazes de combaterem sozinhas os desafios acima relatados, seu desenho e regras, assim como seu conjunto de gestão, colaboram para o enfrentamento ou aumento da gravidade dos problemas para as quais a política pública é orientada (AZEVEDO, 2004).

Segundo Duarte (2011, p. 231), o sistema educacional brasileiro foi configurado com a interação “[...] dos entes da federação, os diversos movimentos sociais e educacionais, um *corpus* burocrático-profissional, os estudantes e as agências internacionais multilaterais”.

Nas últimas décadas, muito do que foi escrito, dito e elaborado em educação a distância (EaD) consistia-se em modelos teóricos procedentes da economia e da sociologia industriais, resumidos nos “paradigmas” fordismo e pós-fordismo. A relevância desse debate é fundamental, visto que esses modelos (desenvolvidos para relatar maneiras específicas de organização de produção econômica) têm inspirado não somente a elaboração dos modelos teóricos, mas também as próprias políticas e práticas de EaD, no que se refere tanto às estratégias desenvolvidas como disposição do trabalho acadêmico e de geração de materiais pedagógicos (BELLONI, 2015).

A educação a distância, ou a sua política, assim como em outros setores, está conectada direta ou de maneira indireta no âmbito econômico, que por consequência estão relacionadas com as necessidades da sociedade, que podem ser compreendidas como a origem de todo o processo.

O Estado, com o seu monopólio de poder que possui, com a universalidade que seus atos abrangem e pela inclusão que as suas decisões têm no seu território, decisões que afetam não somente uma parcela da sociedade, mas para e em nome de toda a sociedade do seu território. Quando se trata de políticas educacionais, a universalidade e inclusão também estão presentes. Tanto a esfera pública como a privada são objetos e estão sujeitos às políticas, nas quais vêm por meio de leis que devem ser obedecidas (BENINI, 2012).

O desenvolvimento e a ascensão da educação a distância, nunca antes visto até a década de 1990, deram-se também em consonância com o surgimento das megauniversidades, prosseguindo o modelo da Universidade Aberta do Reino Unido que “[...] despertou a atenção dos governos de todo o mundo para a importância da EaD como solução para o enfrentamento da grande pressão social por meio do acesso ao ensino superior” (SOUSA, 1996, p. 9).

Na mesma década, foi iniciado no Brasil um processo de ajustamento do projeto político nacional devido às diretrizes das agências multilaterais. Isso acarretou, entre outras transformações, a redefinição do papel do Estado na educação, até a elaboração de novas políticas públicas e é nessa época que são apuradas as orientações para a educação a distância.

A compreensão desse processo e das consequências, no entanto, somente pode dar-se no âmbito da reforma em curso da educação superior no Brasil, que, por sua vez, orienta-se pela matriz teórica, política e ideológica orientadora da reforma do Estado brasileiro com origem na transição do fordismo para o atual momento do capitalismo e sua expressão no Brasil. [...] a definição das esferas pública e privada, no contexto de um Estado reformado, possibilitou a entrada de capital nesses espaços sociais, desencadeando sua reorganização conforme a lógica privada e provocando transformações culturais e identitárias nas instituições educacionais [...] (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 97-98).

Foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que as reformas do Estado e da educação superior no Brasil ganharam concretude, e o ajuste fiscal do Estado brasileiro foi associado ao aumento da eficiência e da eficácia da administração pública. E isso se refletiu em níveis e modalidades de educação, sendo que “ [...] uma das principais dificuldades para implantação efetiva de um sistema de educação a distância estava no processo de institucionalização da modalidade, fosse em nível micro (dentro da instituição de ensino superior) ou macro (como política governamental)” (MILL; PIMENTEL, 2010, p. 235).

Nesse novo contexto político e econômico, o projeto de reestruturação do Estado brasileiro também se situa no espaço da chamada sociedade tecnológica, a qual impõe e define a centralidade das tecnologias nos processos produtivos e educacionais, uma vez que a educação passa a ter uma função de provedora de conhecimentos. Tal lógica implica buscar meios para suprir essas necessidades e superar o velho modelo de educação. E a educação a distância surgiu como uma alternativa de fornecer conhecimento às pessoas.

Junto com a reforma do Estado brasileiro no governo FHC aconteceu a reforma da educação no país, e por meio dela elaborou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96). Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 47) trazem:

O capítulo da educação superior é o mais extenso que compõem a LDB, é uma espécie de plataforma legal para subsidiar uma série de ações de reforma que se fundamentam em princípios defendidos tanto por organismo como Banco Mundial como por analistas e mentores da modernização do sistema de educação superior no País. O sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda, por não preparar adequadamente os universitários para o mercado, por ser um modelo universitário excessivamente unificado, caro e insustentável para o poder público em tempo de crise para o Estado.

Segundo Niskier (2000, p. 77), essa Lei denotou “a primeira manifestação formal de apreço à modalidade” de educação a distância. De acordo com o que foi determinado no Art. 80 “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e educação continuada” (BRASIL, 1996, p.43).

A regulamentação do artigo 80 teve o seu início no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que gerava interpretações confusas sobre a EaD, como pode ser notado 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, p. 1).

O artigo apresenta a EaD de modo técnico, favorecendo os suportes de informação e desvalorizando o professor no processo instrutivo, pois foi dado maior ênfase nos suportes de informação do que no papel do professor no ensino. Esse decreto também trazia a ideia de que a EaD veio para resolver o problema educacional de baixas matrículas no nível superior do nosso país. A EaD então ganhou relevância entre os projetos de políticas públicas educacionais depois que buscou tornar mais racional a ampliação de acesso à educação (RISCAL, 2010). A junção de situações favoráveis “permitiu que, em breve lapso de tempo, a EaD passasse, de recurso marginal e pouco frequente, a menina dos olhos das políticas públicas e das ações empresariais levados a cabo na atualidade” (VALLE; BOHADANA, 2009, p.552).

Em 1999, houve uma tentativa de organizar a oferta de cursos superiores a distância por meio da Associação Universidade em Rede (UniRede), porém não teve sucesso. Barreto (2016) indicou como fraquezas dessa iniciativa a dependência de órgãos do governo e de órgãos de fomento para o financiamento de bolsas pagas aos profissionais abrangidos por essa modalidade. Esse projeto tornou-se a marca da EaD nas políticas públicas brasileiras, causando impacto na fundação dessa modalidade de educação no Brasil.

A interpretação de que a EaD geraria mais vagas e a ofertas de cursos em um menor espaço de tempo também pode ser vista no Plano Nacional de Educação 2001-2010. No documento podemos perceber que o termo educação a distância foi citado 29 vezes. Entre os objetivos e metas definidos para o ensino superior, o PNE (2001-2010) indica “[...]”

estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001).

Observa-se que o PNE tratou a educação a distância como algo positivo, pois pressupõe um sistema interativo tanto para a EaD como para os cursos presenciais. A interatividade, conforme o PNE 2001-2010, está ligada à ampla utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Superior e na Educação Básica. O PNE aprecia a EaD como um meio auxiliar de indiscutível eficácia para resolver os desafios educacionais, pois segundo Fragale Filho (2003, p.14) o PNE “[...] retira a EaD do mundo das sombras e expressa um imediato reconhecimento de sua importância para o processo educacional” e que “[...] o PNE indica, claramente, que a EaD não pode ser mais tratada como uma modalidade supletiva ou complementar para o ensino presencial”.

Os documentos oriundos das conferências internacionais voltadas à educação compõem bases essenciais para as políticas públicas educacionais brasileiras. As recomendações davam maior ênfase na formação de professores de nível superior, de maneira que a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) já chamava a atenção para o que era preciso elaborar com pressa mudanças na educação exigidas pela reestruturação na base produtiva (PIMENTAL, 2010).

Com esse cenário, a administração de FHC, na esfera das políticas públicas, deu prioridade à formação de professores a distância executando as diretrizes dos organismos multilaterais para a área educacional, que eram a favor da capacitação em serviço, em prejuízo das políticas públicas de formação inicial (BARRETO, 2003). Nota-se então que existiam limites nas políticas públicas educacionais referentes à formação de professores a distância.

Em 2004, foi publicada a Portaria nº 4.059, que permitiu que as instituições de ensino superior oferecessem disciplinas integrantes do currículo que usassem a modalidade semipresencial, desde que não extrapolassem 20% da carga total do curso. Para Rover (2003, p. 61) “[...] esta parece ser a legislação que contribui decisivamente para a expansão de ofertas em EaD, abrindo a possibilidade de o ensino superior ser parcialmente feito de forma não presencial e de forma integrada e alternada”. Por meio dessa portaria foi possível o aumento da oferta de cursos em instituições públicas e privadas, com destaque para os cursos de licenciatura.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas públicas educacionais foram profundamente marcadas pela busca de uma educação “de resultados” e

de caráter regulatório do sistema educacional. Essas políticas parecem ter sido herdadas em parte do governo anterior. Nesse governo, a EaD representava a centralidade das políticas públicas de formação em serviço. Já em outro âmbito político, o Decreto nº 2.494 foi revogado pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que trouxe uma definição melhor da EaD, além de um texto mais claro quanto à sua organização e funcionamento. A EaD ficou definida da seguinte maneira:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A nova redação manteve o centro nas tecnologias de informação e comunicação, porém trouxe os alunos e os professores como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e também apresentou a EaD como um meio de educação que abrange todos os níveis e modalidades.

Segundo Gomes (2009), existe uma recusa na EaD no país, que pode ser observada nesse decreto, pois ele trouxe várias regras e detalhes, dificultando assim o crescente aumento de oferta. O problema, na verdade, não é somente a recusa na EaD, mas também a possibilidade que a EaD gera no aumento desestruturado por meio de iniciativas educacionais que são direcionadas ao aumento de capital. Peters (2009, p. 17) considera a EaD como “[...] a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem”.

Nota-se que o decreto possibilitou um grande aumento na oferta educacional dessa modalidade, que talvez possa ser explicado pela demanda reprimida pela lacuna dos anos 2001 a 2005. Entre 2005 - o ano que foi publicado o Decreto nº 5.622 - e 2013, o Brasil passou de 100 mil alunos matriculados em cursos superiores ofertados a distância para mais de 1 milhão e 100 mil matrículas. Desse valor foram em torno de 130 mil matrículas oferecidas por instituições públicas de ensino superior (DED/Capes, 2014) e o restante pelas instituições privadas.

A junção de situações favoráveis “[...] permitiu que, em breve lapso de tempo, a EAD passasse, de recurso marginal e pouco frequente, à menina dos olhos das políticas públicas e das ações empresariais levadas a cabo na atualidade” (VALLE; BOHADANA, 2009, p. 552).

Conforme documentos do Ministério da Educação e a Secretaria de Educação a Distância – SEED:

No Brasil, a modalidade de Educação a Distância obteve respaldo legal, para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei 9.314, de 20 de dezembro de 1996 -, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mais ambos revogados pelo decreto 5.622, em vigência desde a sua publicação em 20 de dezembro de 2005. No decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados a modalidade de Educação a Distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2007, p. 5).

Em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.773 que tinha como objetivo regulamentar, supervisionar e avaliar as instituições superiores e seus cursos de graduação e sequenciais da educação federal.

A educação a distância deixou de ter um caráter emergencial para se solidificar como uma alternativa na educação inicial e continuada de profissionais. Conforme Belloni (2009), nas circunstâncias das sociedades atuais, a educação a distância mostra-se cada vez mais apropriada para auxiliar as novas demandas da educação que decorre da nova ordem econômica mundial. Essa nova ordem econômica traz consigo um estilo de vida novo, tanto no consumo das pessoas como no modo de enxergar as coisas.

Pouco a pouco, percebe-se que as políticas públicas educacionais, em praticamente todos os países ocidentais, já começam a definir posicionamentos mais claros e detalhados sobre o assunto, incentivando muitas vezes o surgimento de programas de educação a distância (EAD) de porte nacional, assim como introduzindo limites e regras para os mesmos. (NOVA; ALVES, 2003, p.1).

Todo o conhecimento adquirido observando a educação a distância nos outros países sugestionou a fundação da Universidade Aberta do Brasil, e em 2006, todos os entes federativos associaram-se e estabeleceram o Sistema UAB por meio do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006. O primeiro artigo do Decreto trata da fundação do Sistema UAB:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para 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; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias

inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Esse Decreto é um divisor das políticas públicas educacionais brasileiras, porque estabeleceu um sistema nacional para o oferecimento da educação superior pública a distância, em consonância com PNE 2001-2010, sobre a urgência de interiorizar a oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, devido à extensão do nosso território e à incapacidade de atender a todos com aulas presenciais. De acordo com Raslan (2009):

O projeto UAB apresentou como justificativas para a sua implementação as seguintes razões: 70% dos municípios brasileiros não ofertam cursos de ensino superior; menos de 12% dos jovens entre 18 e 24 anos tem acesso ao ensino superior; 7,9 milhões de alunos matriculados no ensino médio que logo chegarão à universidade; 1,1 milhão de professores sem licenciatura completa, (42%) do quadro docente do país; a meta assumida no Plano Nacional de Educação de 2001, de prover pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos com a oferta de educação superior; e o alto custo de construção de novas universidades para ofertar cursos presenciais. (RASLAN, 2009, p. 52).

Com o programa UAB as vagas oferecidas no Brasil tiveram um aumento de 197,52% entre os anos de 2005 e de 2006 e de 82,12% no ano de 2006 a 2007 (UAB, 2010).

O gerenciamento da UAB abarca o apoio da União e entes federativos, pelo oferecimento de cursos e programas por instituições públicas de educação superior, com seu foco voltado a oferecer cursos de licenciatura e formação inicial de professores de educação básica, capacitação de gestores, dirigentes e trabalhadores em educação básica, cursos superiores e constituição de um amplo sistema de educação superior a distância (GOMES, 2009).

A articulação entre as instituições de nível superior e os governos estaduais e municipais é realizada com a administração e o fomento do governo federal. As instituições tomam para si o compromisso pelo desenvolvimento e a oferta de cursos superiores, seja de modo individual seja por meio de consórcios e associações. Já os governos regionais assumem a responsabilidade em fornecer polos de apoio presencial, abarcando a infraestrutura física, logística e de recursos humanos (BRASIL, 2005; MOTA et al, 2006; UAB, 2008).

De acordo com Costa (2012) existem críticas a UAB quanto à sua maneira de implantação, à sua gestão e principalmente sobre a qualidade dos cursos (material utilizados, aulas, avaliações) que são ofertados e da formação adquiridas pelos alunos.

A EaD, nessa perspectiva, ao invés de representar a ampliação da igualdade de oportunidade de acesso ao Ensino Superior, acaba por recrudescer as características

intrínsecas do capitalismo, no seu pressuposto da distinção econômica e no fetiche da mercadoria como produtora de sentidos e de socializações, em um claro movimento de desvalorização do humano frente ao técnico. (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 334).

Os primeiros cursos oferecidos no âmbito da UAB originaram da publicação de editais. O primeiro, o UAB1, fez com que se materializasse a UAB por meio de seleção para incluir e unir as propostas de cursos que foram levadas apenas pelas instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial apresentadas por estados e municípios.

Na escolha dos polos e cursos que seriam ofertados, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, tornou público o resultado final do Processo Seletivo de Polos de Apoio Presencial e de Cursos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, (Edital de Seleção nº01/2005- SEED/MEC), conforme os pareceres expedidos pelas Comissões de Avaliação *in loco*.

O segundo edital, conhecido como UAB2, possibilitou que não só as instituições federais de ensino superior participassem, mas também as instituições municipais e estaduais. Isso denotou a abertura do sistema para que as universidades estaduais oferecessem cursos, o que promoveu o maior alcance do sistema, que passaram a ser ofertados em todos os estados do nosso país e também no Distrito Federal.

Em 2007, no dia 10 de janeiro, foi publicada a Portaria Normativa nº 2, na qual dispõe sobre todos os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. No dia 12 de dezembro foi publicado o Decreto nº 6.003 cujo objetivo foi adequar os Decretos nº 5.622/2005 e 5.773/2006.

Em 2008, criaram os cursos de Gestão Pública, Administração e outros campos técnicos. No ano de 2010 já havia 88 instituições (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) que faziam parte do sistema UAB.

Em pouco mais de dois anos e meio (janeiro de 2007 a julho de 2009), foram consentidos e criados 557 novos polos de apoio presencial, abrindo 187.154 vagas, de acordo com os dados do SisUAB (Sistema Universidade Aberto do Brasil). Em agosto de 2009, foram abertos mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, com o objetivo de chegar a uma solução entre a demanda e a oferta de formação de professores que dão aulas na educação básica em escolas públicas, aumentando para 720 polos.

Os resultados primários da UAB (SisUAB/Capes, 2014) revelam uma consistência na política de fomento da EaD mediante os incentivos da União, visto que o número de cursos e ofertas tem crescido consideravelmente, possuindo hoje mais de 400 cursos superiores autorizados e credenciados contando com o valor aproximado de 200 mil alunos no sistema, de acordo com os dados fornecidos pela Capes.

Os autores Arruda e Arruda (2015) chamam a atenção pela maneira como é financiada a EaD pela UAB. O Art. 6º do Decreto nº 5.800 de 2006 aborda essa questão:

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Nota-se, então, que existe um perigo de a UAB permanecer na condição de ação emergencial, não sendo realizável as Instituições Públicas de Ensino Superior estabelecer políticas solidificadas de oferecimento da EaD por conta da ausência de garantia da perpetuidade do programa, objetivado pela prática da política de “zig-zag”, segundo declara Cunha (1991), que, a cada troca de poder no governo, o novo governante interrompe os projetos do governo antecedente.

Gouvêa e Oliveira (2006, p. 53) revelam que nas últimas décadas a EaD “[...] foi revisitada em decorrência das TICs e o computador e a internet são os principais fatores envolvidos no grande impulso que ela sofreu, além das políticas públicas da área”.

Ainda que muitos autores acham que as tecnologias que interagem têm sido importantes, há autores como Bahadana e Valle (2009, p. 551) que dizem “[...] tornou-se um repisado truísmo afirmar que a expansão, nos últimos anos, das iniciativas de educação a distância (EAD) em todos os níveis de ensino brasileiro, mas muito particularmente no ensino superior, teve como condição essencial o não menos notável desenvolvimento de informática do país”.

A evolução da educação a distância assim como a sua política regulatória se deve a evolução das tecnologias e a maior acessibilidade a elas pelas pessoas. Tratando da evolução das tecnologias:

[...] tem ocupado as pautas e agendas da educação ao longo das últimas quatro décadas, especialmente no tocante às inovações educacionais proporcionadas pelo uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem e como ferramenta nos programas de educação a distância. (ENAP, 2006, p. 8).

Apesar do aumento ao acesso das tecnologias, computador e internet, é necessário adquirir tais tecnologias, e observa-se que ainda existe um entrave para se aproveitar dessas tecnologias, que é o entrave econômico. De acordo com Moraes (2010, p. 25), essas dificuldades podem se dar de duas maneiras: “[...] o acesso tecnológico (disponibilidade física de equipamento, *software*, energia elétrica, linhas de telefone, etc.) e o acesso social - além da renda, os conhecimentos, as habilidades e os hábitos de uso desses recursos”.

A tecnologia evoluiu e tornou-se mais moderna, juntando com o maior acesso a ela, permitiu o desenvolvimento dos procedimentos que usam tecnologias como suportes úteis que tem a capacidade de ajudar a melhorar o ensino-aprendizagem. Por exemplo, podemos citar os cursos de graduação a distância com currículos em módulos, oferecidos em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. As políticas de educação a distância estabelecem regras para o que de fato é real, partindo do desenvolvimento, do maior acesso e do emprego das tecnologias nos processos educativos.

Embora tenha evoluído rapidamente e contado com o estímulo do governo e da utilização de tecnologias inovadoras, a educação superior a distância ainda sofre com preconceitos acadêmicos, porque é vista como uma educação em massa e é considerada por muitos como uma educação de segunda categoria.

A evolução da tecnologia trouxe novas oportunidades para a educação a distância, tornando possível a comunicação entre duas direções, por meio de mensagens emitidas em várias mídias. Conforme Benini (2012), por trás dos pontos positivos que a tecnologia gera, encontra-se a reprodução de valor pelos países desenvolvidos nos países em desenvolvimento, que leva ao controle científico dos processos, a fim de assegurar um mercado tecnológico atual ou que ainda está por vir.

Quando se aborda a tecnologia que é empregada na educação a distância, não se deve “[...] reduzi-la aos meios tecnológicos, como se eles pudessem responder pela qualidade da educação” (ENAP, 2006, p.8). Esse erro ocorre com frequência, especialmente quando se trata do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem dispostos na internet e aos programas e *software* que interagem.

Para reparar esse erro, as políticas elaboradas a partir de 1996 vêm impondo que as instituições enxerguem a educação a distância mais adiante que as mídias que serão usadas. As políticas estão determinando cada vez mais que os cursos e programas sejam elaborados pensando em todos os seus conceitos pedagógicos e que os alunos sejam considerados como um indivíduo ativo na sua aprendizagem (MUGNOL, 2016).

Logo, a EaD pode ser pensada como uma política de governo voltada para a formação de professores, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso como nos governos do Luiz Inácio Lula da Silva, cumprindo dessa maneira o art. 87 da LDB, que determina que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

O governo de Dilma Rousseff deu continuidade à política educacional voltada à educação a distância de Lula. Destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da Lei 12.513/2011 cujo objetivo era aumentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica mediante programas com ações de assistência técnica e financeira, com a oferta presencial e a distância. Também, no governo Dilma, foram construídas novas IFES, gerando, por enquanto, apenas o aumento de oferta de vagas de graduação presencial, mas, em contrapartida, foram abertas novas vagas de pós-graduação a distância.

No governo de Dilma, foi publicado o novo PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/14. A apreciação das metas e estratégias do PNE vigente revela que continuarão sendo realizadas as políticas educacionais do PNE passado, do governo Lula, destacando a que é direcionada à educação a distância.

Tais medidas ficaram compreendidas como a Reforma Universitária, ou como muitos movimentos sociais buscaram identificá-la, uma contra-Reforma Universitária, essencialmente por conta de seu caráter mercadológico e de aprofundamento da precarização da educação pública. Isso fica claro com a incorporação e expansão de projetos como [...] o Sistema Universidade Aberta do Brasil (modalidade de ensino à distância). (ANEL, 2012. P. 59).

Após a análise dos governos de Lula e Dilma, conclui-se que houve uma expansão do número de oferta de vagas de cursos superiores a distância e que as políticas educacionais tiveram como prioridade o acesso e a permanência do aluno nas IFES, contudo, foi observado o estímulo às instituições de nível superior privadas.

As metas 12, 13 e 14 do PNE (2014-2024) trazem o conteúdo dirigido à educação superior. Com o intuito de alcançar a meta número 12 do PNE, que é conseguir um percentual de 33% da taxa líquida e 50% da taxa bruta de matrículas de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, o governo de Michel Temer publicou o Decreto nº 9.057 no dia 26 de maio de 2017, que trouxe uma atualização da legislação que regulamenta a educação a distância no Brasil, tornando-se o atual documento que orienta a EaD no Brasil.

Por meio desse decreto, a EaD foi regulamentada em todo o país e as instituições de ensino superior podem aumentar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância e “entre as principais mudanças, estão a criação de polos de EaD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial” (MEC, 2017). Mediante esse decreto as instituições não precisam mais ofertar um curso presencial para poder ofertar um curso a distância. O objetivo do MEC é aumentar a oferta de ensino superior no Brasil.

Após o exame do PNE atual, nota-se uma continuidade da política educacional voltada à educação superior nos governos de Lula, Dilma Rousseff e agora no governo de Michel Temer, tornando-se uma política de Estado.

A EaD assumiu a atenção das políticas educacionais do Brasil e o seu desenvolvimento é registrado por grandes disputas políticas por conta de interesses econômicos nem sempre mostrados. Segundo Benini (2012), é importante observar a coincidência da educação a distância com as ciências econômicas, na qual suas origens estão na economia clássica burguesa, que trata das economias de escala e vantagens comparativas. A economia de escala e a economia que se pretende atingir asseguram a força da educação a distância, sendo o motivo de a educação a distância ser desenvolvida e ser implantada nos países que estão em desenvolvimento.

Nessa conjuntura, há também a formação de professores que a datar de 1990, tornou-se estratégica no palco das políticas educacionais. O uso da EaD para a formação de professores vem se solidificando. O motivo para isso é que a educação a distância está mais ao alcance do povo e há a possibilidade de qualificar um grande número de professores em tempo menor, gastando menos.

Os motivos para essa alteração, que coloca a EaD no ponto central das políticas educacionais, estão atreladas a compromissos firmados em conferências internacionais de nível mundial, principalmente a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Diante de tudo o que foi narrado até aqui, percebe-se que a utilização das novas tecnologias se mostra como um meio pedagógico interessante, aumentando o acesso ao ensino superior, proporcionando o ingresso à educação por indivíduos que moram em cidades afastadas dos centros urbanos e que são menos privilegiadas, oferecendo flexibilidade ao aluno, e oportunizando a educação de professores, sendo este um dos motivos mais relevantes para o governo.

## 2.2 Conceitos e características da Educação a Distância

Definir a educação a distância de modo que seja aderido mundialmente é um desafio, porque há entendimentos diferentes quanto ao termo “distância”, assim como proposituras metodológicas diferentes, de estrutura e de projetos; mas que apesar dessas diferenças, há características que são consideradas por vários autores para definir a educação a distância (GARCÍA ARETIO, 2002).

De acordo com García Aretio (2002, p. 39), a educação a distância é:

[...] un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo).

Para Moore e Kearsley (2008, p.2) educação a distância é “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Conforme Maia e Mattar (2007, p. 5), a educação a distância teve várias designações em países variados:

[...] como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); teleducação (Portugal).

Apesar de as denominações não serem iguais para a educação a distância existem alguns pontos que são iguais em todas elas. Maia e Mattar (2007, p. 6) a definiriam como: uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utilizam diversas tecnologias de comunicação.

Outro elemento pouco comentado implica no fato de ser necessário um comportamento de autodisciplina por parte do aluno, já que a aprendizagem independente abarca os principais conceitos de educação a distância, pois se sabe que o aluno ou a aluna não contará com a presença física e imediata de professores e colegas. Nesse ponto, cabe ressaltar alguns elementos de ordem cultural, por exemplo, o apego dos estudantes à figura do professor, a necessidade social de interatividade física entre colegas, a ideia configurada e romantizada do ambiente físico da sala de aula e da própria instituição de ensino, com seus

muros, corredores, lanchonetes e pátios. Isso tudo se perde quando se está exclusivamente diante de uma tela de computador.

Portanto, para Maia e Mattar (2007) a educação a distância está voltada à distância que existe entre os professores e seus alunos e na tecnologia servindo como intermédio entre eles para que se tenha a transmissão do conhecimento. Para García Aretio (2002), a educação a distância é mediatizada, e que a mediação vem acontecendo de acordo com a evolução dos meios de comunicação.

Sendo assim, a comunicação é subordinada da tecnologia e para fazer o uso dela é necessário mais tempo para elaborar, assim como uma melhor organização e emprego de dinheiro para a compra de materiais e preservação das organizações e também pelos professores.

De acordo com Belloni (2006), cuja ideia também está de acordo com a dos autores anteriormente citados, é de suma importância a tecnologia educacional, pois o uso de meios tecnológicos e a existência de uma estrutura organizacional complexa são considerados como elementos essenciais.

A França publicou uma lei em 1971, regulamentando a educação a distância no país. Essa definição é muito sabida entre os pesquisadores da área. A lei francesa definiu a educação a distância como “ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas” (Lei francesa, 1971, citada por Belloni, 2006, p. 91). Nessa definição também fica claro o local onde se encontra o professor e o aluno, que são lugares diferentes, mas o que difere das outras é que ela não fala das tecnologias da informação e da comunicação. Também é possível encontrar na legislação brasileira o conceito de educação a distância. No Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no capítulo 1, que trata das Disposições Gerais, diz:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a 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.

Para Baccarin (2003), a EAD possui etapas, nas quais começou com os textos impressos, depois passou pela etapa analógica mediada por meio de recursos tecnológicos de multimídia, terminando na digital com o suporte de novas tecnologias.

Segundo Peters (1983) a educação a distância pode ser definida como:

[...] a educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS, 1983 apud BELLONI, 2006, p.27).

Há diversas críticas sobre essa definição dada por Peters (1983), pois para os críticos ele não se importou com a aprendizagem, e sim com a conjuntura econômica. Sobre isso, Belloni (2015) enfatiza que Peters vem aperfeiçoando suas análises sobre as características da EaD comparando-a e fazendo analogias com a produção industrial de bens e serviços que podem ser reconhecidos nos processos EaD os essenciais elementos do Fordismo: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção em massa, planejamento, formalização, estandardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização.

Assim, nos cursos ofertados pela educação a distância são observados traços das produções fordistas. Peters trata do tema dizendo “[...] em maior ou menor grau, todas as universidades a distância trabalham segundo esse modelo de produção em massa” (PETERS, 2006, p. 202). Apesar disso, o autor manifesta otimismo, quando considera a educação a distância e a sua maneira industrializada, pois é uma transformação na didática da educação e também possibilita um maior acesso ao ensino superior, porque por meio da educação a distância “[...] o acesso ao ensino científico não mais seria da elite social, mas também de todos os que querem e podem estudar” (PETERS, 2006, p. 202).

Segundo os apontamentos de Fragale Filho (2003), a educação a distância não é ligada a um meio de auxílio do ensino presencial, mas como um novo modelo de educação. Quanto às características da EAD, Guarezi e Matos (2012) apontam que elas podem ser dispostas sob a perspectiva da autonomia, da comunicação ou do processo tecnológico. Já García Aretio (2002) afirma que as principais características de educação a distância são: a separação do aluno e do professor, o uso de meios técnicos, a ordenação de apoio-tutoria, a aprendizagem autônoma e maleável, a comunicação que opera em duas direções, o foco na tecnologia, a comunicação a um grande número de pessoas e os procedimentos industriais.

Apesar de ser recorrente o termo educação a distância também é possível encontrar ensino a distância.

Enquanto o primeiro está vinculado às atividades de treinamento, adestramento e instrução, o segundo refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que faz com que o aluno aprenda a aprender, a pensar, criar, inovar, construir seu conhecimento, participar ativamente de seu próprio crescimento. (CHERMANN; BONINI, 2000, p.25).

Para esses estudiosos, a educação é direcionada para o todo, envolvendo todas as áreas da vida do ser humano e no seu crescimento. A lei define essa forma de educação como educação a distância e existem autores que não acham que esse termo seja adequado tendo a preferência de chamar de ensino a distância, pois acreditam que não há como se educar alguém a distância, já que a educação necessita de uma relação pessoal.

### **2.3 Gerações da Educação a Distância**

Voltando há séculos na história da humanidade, pode-se falar que a educação a distância tem a idade da escrita, pois com ela a comunicação tornou-se livre do tempo e do espaço, tornando-se possível a documentação de informações, obras e registros.

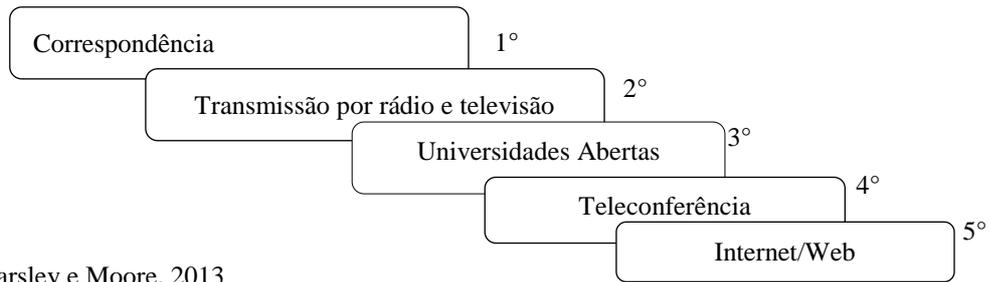
Conforme Peters (2009), as primeiras experiências com a EaD foram distintas e afastadas. O autor cita as epístolas de São Paulo (10-76 d.C.), escritas cujo objetivo era ensinar as comunidades cristãs da Ásia Menor a ter uma vida cristã em um lugar adverso. O ensino era realizado por carta/correspondência.

De acordo com Martins (2005) desde a Antiguidade já era visto o intercâmbio de conhecimento entre pessoas que não moravam na mesma cidade. Para o autor a comunicação por meio de correspondência foi visto na Grécia e depois em Roma.

Inicialmente na Grécia e depois em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo de correspondência. As cartas que transmitiam conteúdos pessoais e coletivos juntavam-se às que transmitiam informações científicas e àquelas que, intencional e deliberadamente se destinavam à instrução. (SARAIVA, 1996).

Contudo, para Alves (2009), a EaD surgiu no século XV, com o surgimento da imprensa de Gutemberg na Alemanha, porque, por meio da imprensa, as ideias foram compartilhadas e propagadas para muito mais pessoas, o que aumentou as discussões, a produção e a multiplicação do conhecimento.

Figura 1 - Cinco gerações de educação a distância



Fonte: Kearsley e Moore, 2013

De acordo com Nogueira e Moraes (2009), a EaD surgiu devido à necessidade de formação e qualificação profissional de pessoas sem acesso e/ou condições de frequentar uma escola de ensino presencial. A sua evolução acompanhou as transformações no mundo produtivo e a evolução das tecnologias aperfeiçoadas em cada época, exercendo a influência na esfera educacional e na sociedade.

Segundo Moore e Kearsley (2013), a educação a distância passou por cinco gerações. A primeira geração foi quando a comunicação era feita por meio de textos e a transmissão de conhecimento era realizada por correspondência. A segunda geração foi a educação transmitida pelo rádio e pela televisão. A terceira não teve como marca a tecnologia da informação, mas sim pela criação de uma nova modalidade de instituição da educação, sendo mais perceptível nas “universidades abertas”. A quarta geração foi a educação por meio da teleconferência e a quinta geração surgiu com a utilização da internet/web.

Entretanto, para Maia e Mattar (2007), as gerações foram divididas em três. A primeira geração abarca os cursos realizados via correspondência e ela não era exclusiva no nosso país, “o chamado ensino a distância por correspondência, foi engendrado ainda nos finais do século XIX, pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro” (BELLONI, 2006, p. 56). O objetivo era aumentar a oferta de oportunidades educacionais, porque assim a classe social menos privilegiada poderia ingressar em cursos com pouca duração, treinamentos técnicos profissionais e preparatórios para o trabalho.

Já a segunda geração, para Maia e Mattar (2007), contou com novas mídias, sendo elas a televisão, fitas de áudio, vídeo, o rádio e também o telefone. Um marco considerável foi a fundação da universidade aberta de ensino a distância, que foi influenciada pelo modelo da Open University britânica, na qual realizava experiências pedagógicas. Por meio dessas experiências, houve um maior interesse na EaD. Foram fundadas grandes universidades abertas a distância, porém os autores trazem que apenas na década de 90 as universidades

tradicionais, as empresas privadas e as agências governamentais desejaram se informar mais pelas universidades abertas.

Para Maia e Mattar (2007), a terceira geração trouxe o uso do videotexto, do computador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores apresentando a educação *online*. Essa terceira geração integrou as mídias da geração anterior e teve como característica a evolução das tecnologias da informação e da comunicação.

A expansão da internet nos anos 90, do século XX, gerou um marco na educação a distância, pois surgiu o espaço virtual de aprendizagem, digital e baseado na rede. Assim o novo método de ensinar e aprender tornou-se “aberto, centrado no aluno, baseado no resultado, interativo, participativo, flexível quanto ao currículo, às estratégias de aprendizado e envio e não muito preso a instituições de aprendizado superior, porque pode também se dar nos lares e nos locais de trabalho” (PETERS, 2004, p. 43).

Conforme Lopes e Faria (2013) trazem, esse período da história da EaD no mundo acontece ao mesmo tempo que a chegada das crises capitalistas “e levou à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo” (LOPES; FARIAS, 2013, p. 32).

Segundo Kearsley e Moore (2013), a terceira geração foi no final da década 1960 e no começo dos anos 1970, no qual foi um espaço na história da educação a distância de grande relevância, pois foi o resultado de vários experimentos com modalidades diferentes de organização da tecnologia e de recursos humanos. As experiências mais importantes foram o Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM) e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha.

Já García Aretio (2002) considera que as gerações da EaD foram quatro: o ensino por correspondência, o ensino multimídia, o ensino telemática e o ensino pela internet.

Observa-se que cada autor divide as gerações da EaD em uma determinada quantidade, mas todas abrangem o ensino por correspondência, televisão, fitas de áudio, rádio, vídeo, computador, as universidades abertas e hoje a geração mais nova da educação a distância que traz o ensino e aprendizado *online* em classes e universidade “virtuais” firmadas em tecnologias da internet. Por exemplo, Palhares (2009) compreende a criação da EaD como ondas, referindo-se às fases como não esgotadas, não sendo possível ver claramente em que fase uma termina e a outra começa.

Muitos procedimentos de ensino a distância foram melhorados com o passar dos anos, sendo transferidos para as plataformas virtuais de hoje, e vários problemas enfrentados no ambiente *online* foram solucionados nas gerações passadas.

Conforme Alves (2009), a propagação da EaD no mundo se deve principalmente à França, Espanha e Inglaterra. E é nessa linha que Litto e Formiga (2009) salientam que, diferentemente do que acontece no Brasil, onde há um controle por parte do governo de maneira centralizadora na educação superior, em outros países existia a possibilidade de renovar, o que gerou o desenvolvimento de cursos e estratégias de ensino de maneira mais rápida.

## **2.4 A evolução da Educação a Distância no Brasil**

Neste item, a partir de uma análise histórico-contextual, serão apresentadas as práticas da Educação a Distância no Brasil. A primeira delas foi registrada pelas escolas internacionais, que ofertavam cursos para as pessoas que estavam à procura de um emprego e o material didático era enviado pelos Correios (ALVES, 2009).

Já a segunda, que é chamada de fase intermediária, é identificada pela tecnologia, que teve o seu marco com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquette-Pinto, entre 1923, que contou com a radiodifusão como uma maneira de aumentar o acesso à educação.

A despeito dessa segunda fase, que se inicia no primeiro quarto do Século XX, Lopes e Farias (2013) consideram como sendo marcos a fundação do instituto: Rádio Técnico Monitor (1939), Instituto Universal Brasileiro (1941), Universidade do Ar (1946), Padre Reus (1974), entre outras organizações.

A Diocese da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, iniciou um dos movimentos de grande relevância para a EaD no país no ano de 1956, que ficou conhecido como o Movimento de Educação de Base (MEB), que foi considerado um avanço no ensino por meio do rádio naquela fase. A sua criação teve a iniciativa da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e o seu objetivo era ensinar a ler e escrever os jovens e adultos da classe menos favorecida. Todavia em 1964, com o Golpe Militar, o programa deixou de existir. Destaca-se também o projeto Minerva, transmitido pela rádio MEC e contava com o apoio de material impresso, que, de acordo com Saraiva (1996), muitas pessoas atingiram o ensino básico.

Foi na década de 60 do Século XX que a EaD se desenvolveu de modo mais marcante no país. Outros projetos ligados ao governo federal, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), alcançavam o país inteiro e forneciam uma grande ajuda por meio do rádio (LOPES; FARIAS, 2013).

Em 1967, a transmissão de programas voltados à educação pela televisão era prevista no Código Brasileiro de Telecomunicações, devendo assim, as emissoras destinar um tempo gratuito para a transmissão de programas educativos. Tal obrigatoriedade veio por meio de uma portaria que foi publicada pelo Ministério das Comunicações e acabou sendo revogada na década de 1990 (ALVES, 2009).

O governo brasileiro iniciou diversos programas com o intuito de fomentar a prática da educação a distância, a exemplo do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), que ajustou as mídias com a política educacional do país. Entretanto, esse programa e vários outros não foram para frente e foram extintos. Segundo Mugnol (2016, p. 15), os motivos foram:

[...] a implantação de projetos pilotos sem o adequado planejamento para continuidade; iniciativas isoladas incapazes de criar uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos; inexistência de avaliações das iniciativas; encerramento dos programas sem qualquer prestação de contas sobre os resultados e os recursos públicos investidos; indefinição da estrutura institucional para a gestão centralizada das iniciativas; projetos desvinculados da realidade, desconexos, com os rumos do desenvolvimento econômico e político do país; baixo desenvolvimento tecnológico; carência de ferramentas de gestão das iniciativas; desconhecimentos dos potenciais da Educação a Distância e suas exigências; administração das iniciativas por pessoas sem a necessária experiência para o exercício das funções.

No Ceará, em 1969, a TV Educativa foi criada e desenvolveu um programa voltado aos alunos da 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> séries em lugares nos quais não era possível cursar essas séries (PRETI, 2002). Foi por meio de fascículos impressos, nos quais reuniam textos trabalhados nos programas radiofônicos que os alunos aprendiam.

Nessa mesma época surgiu o projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci). Embora não tenha durado muito tempo, foi a primeira experiência a usar a tecnologia de televisão, via satélite com o intuito de educar no país (GUAREZI; MATOS, 2009).

Em 1971, foi fundada a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) com o objetivo de “impulsionar o desenvolvimento da tecnologia educacional” (ABT, 2012).

Em 1977, o MEC formou um grupo com o objetivo de estudar a implementação de uma universidade aberta e a distância no mesmo modelo que a Open University do Reino Unido, contudo, a ideia não foi bem aceita pela comunidade acadêmica, porque eles acreditavam que seria um esquema para facilitar a conclusão do curso. Nessa mesma década, criaram os projetos João da Silva e o Conquista voltados ao ensino do primeiro grau, que

foram considerados pioneiros no Brasil e no mundo por conta da sua forma de ensinar por meio de telenovela (BORDENAVE, 1987).

Nos anos compreendidos entre 1979 e 1983, foi criado o Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância (Posgrad) pela Capes que trouxe resultados otimistas. Apesar disso, o MEC acabou com o Programa (PRETI; ALVES, 2009).

A Fundação Roberto Marinho, em 1978, deu origem ao programa chamado Telecurso 2º grau. A partir dos anos 80, a Universidade de Brasília (UnB) inaugurou trabalhos a distância e atualmente possui o Centro de Educação a Distância (Cead), formando um centro de educação permanente, atuando de maneira expressiva em defesa da EaD.

Em 1981 foi fundada a Funtevê que lançou programas educativos no ar junto com outras rádios voltadas à educação e diversos canais de televisão. Outras organizações privadas também iniciaram seus próprios projetos simultaneamente com o governo federal e os governos dos estados (GUAREZI; MATOS, 2009). Contudo, a educação a distância e a educação de maneira geral, no fim dos anos 90, tiveram um grande recuo, pois as emissoras ficaram desobrigadas de emitir os programas educativos (ALVES, 2009).

Em 1991, o governo federal firmou uma parceria com a fundação Roquette Pinto, na qual foi fundado o programa Um Salto para o Futuro, cuja meta era a capacitação de professores de todo o Brasil.

A partir de 1995, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por intermédio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), virou referência em educação superior a distância com o oferecimento de dois programas a distância, sendo o primeiro deles o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1º a 4º série do ensino fundamental voltado aos professores da rede pública que não possuíam nível superior e o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica. O curso Formação Inicial de Professores foi o primeiro curso de graduação a distância oferecido no Brasil (PRETI, 2002; MARTINS, 2005).

O governo brasileiro criou em 1995 a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Entretanto, a EaD só obteve respaldo legal em 1996.

Em 1997, a SEED inaugurou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que tinha como objetivo propagar o uso das novas tecnologias nas escolas públicas do Brasil (GUAREZI; MATOS, 2012). Gomes (2000) revela que o programa Um Salto para o Futuro foi a primeira experiência na qual os alunos poderiam assistir às aulas indo até aos telepostos.

Entre as organizações que surgiram e influenciaram a EaD, a de maior relevância foi Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), que foi fundada em 1995 para

“contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância, visando o [sic] acesso de todos os brasileiros” (ABED, 2010).

Em 1999, houve uma tentativa de organizar a oferta de cursos superiores a distância por meio da Associação Universidade em Rede (UniRede), porém não obteve êxito. Barreto (2016) indicou como fraquezas a dependência de órgãos do governo e de órgãos de fomento para o financiamento de bolsas pagas aos profissionais envolvidos. Esse projeto tornou-se a marca da EaD nas políticas públicas brasileiras, causando impacto na fundação dessa modalidade de educação no Brasil. De acordo com Alves (2009), a EaD no Brasil é registrada por sucessos e estagnações, ocasionada notavelmente pela falta de políticas públicas para o setor.

Além da UFMT, na década de 1990, outras IFES começaram a ofertar cursos a EaD, são elas: Universidade Federal do Paraná (1998), Universidade Estadual do Ceará (1998) e Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Fallis (2013) revela que as estruturas foram realizadas segundo as peculiaridades da região em conformidade com os anseios da população de cada região.

Conforme se observa no Quadro 1, a educação a distância é uma modalidade de educação que evoluiu junto ao modo de educar. Ela não se contradiz com a educação presencial, até a complementar, e, assim como a educação presencial, a EaD também tem seus encontros presenciais.

Quadro 1 - Desenvolvimento histórico e principais legislações da EaD no país

(continua)

1922-1925	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro – Marco da segunda fase da EaD no Brasil. A primeira delas foi registrada pelas escolas internacionais
1939	Fundação do Instituto Rádio Técnico Monitor
1941	Fundação do Instituto Universal Brasileiro
1946	Criação da Fundação da Universidade do Ar (Unar) – Nova metodologia na educação a distância, que era por meio de rádio
1956	Iniciou o Movimento de Educação de Base (MEB)
1969	Fundação da TV Educativa
1969	Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci) – Foi a primeira experiência a usar a tecnologia de televisão via satélite
1970	Projeto Minerva
1970	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Moblin)
1971	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) – Criada com o objetivo de “impulsionar o desenvolvimento da tecnologia educacional”
1974	Fundação do Instituto Padre Reus
1977	Projetos João da Silva e o Conquista
1978	Telecurso 2º grau
1979 e 1983	Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância (Posgrad)

Quadro 1 - Desenvolvimento histórico e principais legislações da EaD no país

(continuação)	
1980	A Universidade de Brasília (UnB) inaugurou trabalhos a distância
1981	Funtevê – Ofertava programas educativos no ar junto com outras rádios voltadas à educação e diversos canais de televisão
1991	Programa Um Salto para o Futuro – Tinha como meta a capacitação de professores de todo o Brasil
1995	O governo brasileiro criou em a Secretaria de Educação a Distância (SEED).
1995	Programa Tv Escola
1995	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) - Foi fundada para “contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância, visando o [sic] acesso de todos os brasileiros”
1995	A UFMT virou referência em educação superior a distância com o oferecimento de dois programas a distância, sendo o primeiro deles o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1º a 4º série do ensino fundamental voltado aos professores da rede pública que não tinham nível superior e depois o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica
1996	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei 9.394/96
1997	Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) - Tinha como objetivo propagar o uso das novas tecnologias nas escolas públicas do Brasil
1998	Decreto nº 2.494 - Regulamentação do artigo 80 da nova LDB
1999	Houve tentativa de organizar a oferta de cursos superiores a distância por meio da Associação Universidade em Rede (UniRede), mas não teve sucesso.
2004	Portaria nº 4.059 - Permitiu que as instituições de ensino superior oferecessem disciplinas integrantes do currículo que usassem a modalidade semipresencial, desde que não extrapolassem 20% da carga total do curso.
2005	Decreto nº 5.622 – Esse decreto trouxe uma definição melhor da EaD, além de um texto mais claro quanto à sua organização e funcionamento
2006	Decreto nº 5.773 tinha como objetivo regulamentar, supervisionar e avaliar as instituições superiores e seus cursos de graduação e sequenciais da educação federal
2006	Fundação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto 5.800 de 8 de junho
2007	No dia 10 de janeiro, foi publicada a Portaria Normativa nº2, na qual dispõe sobre todos os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. E no dia 12 de dezembro de 2007 foi publicado o Decreto nº 6.003 cujo objetivo foi adequar os Decretos nº 5.622/2005 e 5.773/2006
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por meio da Lei 12.513/2011 cujo objetivo era aumentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica mediante programas com ações de assistência técnica e financeira, com a oferta presencial e a distância
2017	Decreto nº 9.057 no dia 26 de maio de 2017- Trouxe uma atualização da legislação que regulamenta a educação a distância no Brasil, tornando-se o atual documento que orienta a EaD no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O que se observa nos dias atuais é que com o avanço das tecnologias, os cursos já não estão sendo totalmente presencial ou completamente a distância. Moran (2011, p. 3) afirma que “de agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial”. Todavia, a educação presencial ainda é suprema.

## 2.5 Evasão: Definições e características

No Brasil, o estudo referente à evasão foi estimulado a partir de 1995 (MALMANN; 2013), porém alguns autores como Costa (1991) já estudavam sobre a evasão discente.

Segundo Bizaus (2004) a evasão que ocorre quando o aluno abandona a universidade ou algum de seus cursos, seja de modo definitivo seja temporário. Já para os autores Nascimento e Esper (2009), a evasão acontece quando o aluno desiste de terminar o curso, depois do seu primeiro acesso ao ambiente virtual de aprendizagem ou a qualquer momento durante o curso.

Contudo, para Favero (2006), a evasão é o ato de desistência definitiva por parte do aluno, abrangendo todas as etapas do curso, desde os alunos que participaram das atividades e resolveram abandonar o curso, como os que realizaram a sua matrícula e, após ela, não participaram de nenhuma atividade e depois evadiram. García Aretio (2002, p. 161) divide o conceito em “abandono sem começar” e “abandono real”, sendo o abandono sem começar aquele em que o aluno não chegou a ter nenhum registro de avaliação e o abandono real é o que o aluno chegou a ter registro das avaliações mas acabou não concluindo o curso.

No ano de 1995 foi fundada a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, submetida ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de definir a evasão, determinar e empregar uma metodologia para coleta e tratamento de dados, identificar as taxas de diplomação, retenção e abandono em cursos de nível superior, indicar causas de origens internas e externas da evasão e estabelecer estratégias para diminuir índices de evasão (MALMANN, 2013).

A comissão definiu a evasão para os cursos de graduação, como sendo “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL / MEC, 1997, p. 19).

Segue abaixo um quadro com os conceitos e extensões da EaD.

Quadro 2 - Conceitos e extensões da EaD

(continua)

Autor e ano	Conceito de evasão	Extensão do conceito de evasão
Nascimento e Esper (2009)	A evasão acontece quando o aluno desiste de terminar o curso, depois do seu primeiro acesso ao ambiente virtual de aprendizagem ou a qualquer momento durante o curso.	Somente são considerados evadidos os alunos que realizaram alguma atividade e depois abandonaram o curso.

Quadro 2 - Conceitos e extensões da EaD

(continuação)		
Autor e ano	Conceito de evasão	Extensão do conceito de evasão
Favero (2006)	A evasão é o ato de desistência definitiva por parte do aluno, abrangendo todas as etapas do curso, desde os alunos que participaram das atividades e resolveram abandonar o curso, como os que realizaram a sua matrícula e, após ela, não participaram de nenhuma atividade e depois evadiram.	Considera como evadidos tanto os alunos que realizaram atividades no curso como os que apenas se matricularam e nunca fizeram nenhuma atividade.
Bizaus (2004)	A evasão ocorre quando o aluno abandona a universidade ou algum de seus cursos, seja de modo definitivo seja temporário.	Não determina se os alunos que se matricularam no curso e não fizeram nenhuma atividade do curso devem ser considerados como evadidos.
García Aretio (2002)	O autor divide o conceito em “abandono sem começar” e “abandono real”, sendo o abandono sem começar aquele em que o aluno não chegou a ter nenhum registro de avaliação e o abandono real é o que o aluno chegou a ter registro das avaliações mas acabou não concluindo o curso.	Considera como aluno evadido tanto os alunos que não realizaram nenhuma atividade no curso quanto aqueles que fizeram atividades e depois abandonaram o curso.
MEC (1997)	A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, submetida ao Ministério da Educação e do Estudo (MEC), definiu “a evasão como a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa”.	Não deixa claro se são considerados evadidos os alunos que se matricularam no curso e não fizeram nenhuma atividade e depois abandonaram o curso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observa-se que existem várias definições para a evasão, na qual alguns autores consideram que os alunos que realizaram a sua matrícula e nunca participaram do curso devem ser contados como alunos evadidos, enquanto outros autores consideram como evadidos apenas os que começaram as atividades e depois desistiram dos cursos. Além disso, há também autores que não tratam esse tema com clareza. Nesta pesquisa, utilizou-se o conceito atribuído pelo MEC.

Além de definir o conceito de evasão, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão ainda diferenciou a evasão em três dimensões:

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;  
 Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;  
 Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BORDAS, 1997, p.20)

Quanto a essa caracterização das dimensões da evasão, nota-se que pelo fato de o curso fazer parte da instituição e essa ser parte integrante do sistema de ensino, quando um aluno abandona o sistema de ensino, de modo automático ele irá evadir da instituição e do

curso; do mesmo modo quando o aluno abandona a instituição automaticamente ele evadirá do curso. Isto é, não tem como ocorrer do aluno evadir de uma dimensão macro sem evadir também das dimensões micro. Todavia, é possível acontecer o contrário nas situações de transferência, por exemplo.

### 2.5.1 O ensino superior e a evasão no Brasil

Conforme Cunha (2011), a primeira instituição a oferecer o ensino superior no Brasil foi instituída pelos jesuítas no estado da Bahia, que era sede do governo geral no ano de 1550. Os cursos ofertados eram de Artes (também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia. O autor traz que o ensino superior de hoje é diferente do fundado pelos jesuítas e que o ensino superior atual é o resultado da multiplicação e da distinção das instituições que foram estabelecidas no início do século XIX.

Ao contrário de universidades, foram fundadas cátedras separadas de ensino superior para instrução profissional (Medicina, Direito e Engenharia) que mais tarde tornaram-se academias e por fim, universidades. A primeira universidade fundada no Brasil, com esse nome, foi na cidade de Manaus, no Amazonas, no ano de 1909. Em 1926 esta universidade fechou as suas portas, assim como várias outras que foram criadas posteriormente de forma privada, permanecendo em funcionamento alguns cursos que eram oferecidos e que foram incorporadas as universidades federais que foram fundadas mais tarde.

Na década de 60, houve o apelo por uma reforma universitária. A reforma incluía a autonomia da universidade diante o governo – orçamentária, eleição interna, elaboração e alteração do seu estatuto, entre outros, a “liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino” (CUNHA, 2011, p. 176).

Desde janeiro de 1995, o governo federal realiza uma intensa reforma na educação, em todos os seus níveis e formas. Para isso, foi emendada a Constituição e foi publicada uma nova LDB. A LDB de 1996, como foi dito anteriormente, trouxe o aspecto legal a educação à distância. Junto com o ensino a distância veio a evasão discente nesta modalidade de ensino.

Segundo Silva e Filho et al (2007), a evasão no ensino a distância é um problema verificado em diversos países que prejudica a consequência dos sistemas educacionais. Devido à difícil compreensão e alcance, a evasão tem sido objeto de estudos e análises, principalmente nos países de Primeiro Mundo. Esses estudos têm revelado não apenas a universalidade da evasão como também a relativa semelhança da condução em determinar

áreas do conhecimento, embora existam discrepâncias entre as instituições de ensino e das características sócio-econômico-culturais de cada país.

Uma pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que menos de 10% da população brasileira com mais de 25 anos possuía nível superior. Em 2016, dados divulgados pela *Education at Glance 2016*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou que somente 14% dos adultos brasileiros chegaram ao ensino superior.

A educação a distância expandiu-se entre 2003 a 2006 no Brasil, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o crescimento de cursos de graduação a distância, chegando a 571% a oferta nessa modalidade. Em 2007, de acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), 2,5 milhões de pessoas no Brasil já estudavam por meio da modalidade a distância.

Para Belloni (2010), a EaD trouxe uma oportunidade para as pessoas com dificuldade de tempo e de acesso ao ensino presencial conseguirem cursar uma graduação. Contudo, ao analisar o índice de evasão isso não fica visível, visto que a flexibilidade de local e de tempo para se estudar e a economia que a modalidade proporciona deveriam ser pretextos para a conservação dos alunos (MAIA, 2004).

Essa oportunidade de estudar em qualquer local e em qualquer horário, possibilita aos estudantes trabalharem durante o dia e também conviverem com os seus familiares. Entretanto, pesquisas têm revelado que harmonizar o trabalho, estudo e família, ainda é um dos maiores obstáculos para os alunos (VARGAS, 2004; MOURA-VALTER, 2006).

A análise entre o pouco tempo para o estudo e a não conclusão dos cursos pode revelar que os alunos abandonam o curso por pensarem, de maneira equivocada, o que faz parte do senso comum, de que o ensino a distância exige menos do que a educação presencial e que é adequada para quem não tem tempo para estudar (MARTINS et al, 2013). Coscarelli (2000) reconhece que a evasão na EaD está atrelada à transmissão da ideia de que o curso não exige responsabilidades que são necessárias como a organização, a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem e a utilização de métodos pedagógicos ajustados à modalidade de ensino a distância. É necessário que se invista mais em propagação de informação do processo de ensino-aprendizagem na EaD e o modelo que a universidade utiliza (DAUDT; BEHAR, 2013).

Em sua pesquisa de dissertação, Comarella (2009) concluiu, por meio da análise dos dados coletados, que o modelo aplicado pelas universidades públicas brasileiras não proporciona ao aluno a flexibilidade que ele acreditava. E que “os currículos dos cursos são

equivalentes ao dos cursos presenciais oferecidos a estudantes de 18 a 22 anos, na maioria das vezes com dedicação exclusiva”. Porém, sabe-se que o perfil desse aluno é diferente, porque “ele é adulto que tem que atender a compromissos familiares e profissionais” (COMARELLA, 2009, p. 126). A pesquisa realizada por Laham (2016) também mostrou que uma das causas que levam o aluno a evadir é porque o curso não é o perfil do aluno, não o atendendo como ele imaginava.

No site do INEP, encontra-se disponibilizado o censo da educação superior. O site apresenta dados coletados nos anos de 2009 até 2013. No ano de 2013, 154.553 pessoas se matricularam em algum curso de nível superior a distância numa instituição pública e desse valor apenas 23.017 alunos concluíram. Já nas instituições privadas, das 999.087 pessoas que se matricularam, somente 138.081 concluíram. Analisando os dados do censo superior do INEP de ingressantes e concluintes apresentados nos anos anteriores, observa-se que o índice de evasão dos alunos também foi alto.

Os cursos totalmente a distância podem trazer ao aluno a sensação de que ele está isolado, fazendo com que ele se desestime em prosseguir com o curso, diferente dos alunos que têm encontros presenciais e que acabam se sentindo mais incluídos à turma, motivando-os a aprender e fazendo com que eles se integrem.

Os alunos precisam ser estimulados, assim eles participam de forma ativa, colaborando com os colegas, encorajando-os a crescerem intelectualmente. Quando eles se sentem parte do processo, e percebem que não estão sós no procedimento de aprendizado, há motivação para concluir o curso (FAVERO, 2006). “Quanto maior a atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, mais os alunos tendem a continuar no curso até o final. Se os alunos acreditarem que “estão nessa juntos”, a possibilidade de retenção aumentará” (PALLOF; PRATT, 2004, p 141).

Essas variáveis vêm do modo de ensinar e o envolvimento entre o aluno e o professor, seja por meio de chats, fóruns, videoconferência, teleconferência seja por encontros pessoais. Tudo isso faz com que o índice de abandono de curso seja menor (MAIA, 2005).

Além da relevância que deve ser dada à comunicação, para um curso de EaD ter sucesso é preciso também que o curso tenha uma descrição clara do seu funcionamento, que seus materiais didáticos sejam usados de maneira correta, assim como os meios adequados que auxiliam a interação entre os professores e alunos e entre os próprios alunos. Além desses fatores, a evasão também pode acontecer por fatores de natureza individual ou regional (MAIA et al, 2004).

Em uma pesquisa realizada, Laham (2016) buscou investigar quais eram os possíveis motivos que causavam a evasão no curso superior a distância de Pedagogia. A pesquisadora identificou várias causas exógenas e causas endógenas que influenciavam os alunos a evadirem-se.

As causas externas foram: a falta de tempo para o estudo, demanda profissional e familiar e problemas de saúde do aluno ou de algum membro da sua família. Santos et al (2008) revelou em sua pesquisa que as maiores causas que levam os alunos a evadirem do curso estão relacionadas a aspectos pessoais e não muito ligados ao funcionamento do curso. Além do que foi mostrado na pesquisa de Laham, a pesquisa de Santos et al (2008) revelou que a carência de aptidão para os requisitos da EaD, falta de autonomia e não adaptação ao padrão de aprendizagem são motivos de evasão. Para Favero (2006), a própria falta de interesse em continuar os estudos também deve ser levado em conta para análise.

Já as causas intrínsecas tanto na pesquisa de Laham (2016) quanto na de Santos et al (2008) revelaram que a interação no ambiente virtual de aprendizagem leva o aluno a abandonar o curso. A pesquisa de Santos et al (2008) ainda trouxe a falta de acompanhamento dos professores/tutores, a necessidade de ter mais proximidade com eles e a falta de suporte e o estímulo da instituição, que mostrou de novo a necessidade de diálogo com os professores e tutores, embora o curso investigado possa contar com momentos presenciais.

As causas intrínsecas podem ser evitadas pelas instituições, atenuando assim os altos índices de evasão. Para que isso ocorra é necessário que a instituição tenha um controle de qualidade, para selecionar bons tutores, que sejam especialistas na área; professores interessados em trabalhar na EaD; um projeto pedagógico do curso que tenha coerência com a metodologia da EaD e uma equipe preparada para dar suporte ao aluno que não tenha experiência com a EaD, entre outros. García Aretio (2002) aponta que a má elaboração do material didático e das atividades podem causar prejuízo no processo de aprendizado e levar o aluno a um mau resultado no curso.

O reconhecimento dos alunos que estão prestes a evadir-se constitui um elemento chave, pois assim que esses alunos são reconhecidos os professores e os tutores podem administrar melhor as ações do curso para atender às suas necessidades individuais, diminuindo a probabilidade de o aluno abandonar o curso (LYKOURENTZOU et al, 2009).

Segundo Grossi e Nunes (2014), os alunos com menos motivação possuem dificuldade em desenvolver habilidades necessárias aos estudos em cursos a distância, o que levaria ao abandono. Já em relação aos alunos mais motivados, terminar o curso era o objetivo que os estimulavam a continuar mesmo passando por dificuldades.

Esse tipo de persistência está relacionado com dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. Para Fiuza (2012, p. 51), “[...] a distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável. E a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo, pois leva ao resultado esperado”.

Sobre o abandono do curso por conta da tecnologia, existem contradições na literatura sobre a vinculação da dificuldade em utilizar a tecnologia e outros aspectos relacionados à educação a distância como causadoras da evasão.

Embora alguns estudos apontem que problemas com o manuseio do computador e internet induzem o desempenho do aluno (CRAMPTON et al 2012), a conexão desse elemento com o abandono do curso causa discordância. Problemas com a tecnologia foram mostrados como motivo para a desistência dos cursos em que os alunos disseram ter pouca familiaridade com recursos tecnológicos (ALMEIDA et al 2013), e há outros estudos indicando que as dificuldades com a tecnologia não são as principais causas que fazem com que os alunos abandonem, embora exista ligação com o desempenho do aluno (MARTINS et al 2013; XENOS et al 2002).

García Aretio (2002) aponta as causas mais relevantes que da evasão discente, sendo elas movidas por determinantes internos e externos a instituição. Os determinantes internos são: o material didático não é adequado para o curso EaD, as tarefas são mal programadas, ausência na qualidade na difusão do conteúdo (som, imagem e vídeo), disponibilidade insuficiente da tutoria. Já os determinantes externos são: a atenção e dedicação com a família, acarretando menor tempo para o curso; a dedicação necessária ao trabalho (física e mental) que compete com os estudos, a inexistência de apoio da família e do trabalho para fazer o curso, falta de ciência da metodologia que é utilizada e dos níveis de que o estudo demanda pela instituição, carência de técnicas e hábitos para a EaD, ausência de habilidade com a tecnologia usada na EaD, falta de motivação para estudar, notas baixas nas avaliações causando desistência dos alunos diante das primeiras situações difíceis e receio dos alunos pelo grau de dificuldade em fazer as atividades presenciais.

No setor privado, as instituições de ensino superior (IES) investem em torno de 2% a 6% de suas receitas com marketing, cujo objetivo é atrair novos alunos, mas se nota que não há valores iguais destinados para a permanência dos alunos que já estão matriculados. Foi constatado que são raras as instituições com programas voltados à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento dos resultados e taxas de experiências bem-sucedidas (LOBO, 2007; SILVA FILHO et al 2007).

A ABED afirma que a evasão é um tema preocupante para todas as pessoas abrangidas

pela EaD e que entender os motivos pelos quais levam os alunos a não concluírem o curso é um dos desafios mais importantes a se superar.

Ao reconhecer os motivos que levam os alunos a evadirem e a razão de alguns elementos contribuírem como influenciadores dessa evasão, será possível desenvolver medidas preventivas colaborando para que os recursos públicos reservados à educação sejam melhor utilizados, uma vez que quanto mais pessoas usarem e se favorecerem desse meio de educação, alcançando sucesso no desenvolvimento do curso, menor serão os gastos com novos investimentos na formação dessas pessoas. O custo de um aluno que abandonou o curso é maior do que o de mantê-lo na instituição.

Conforme Montejunas et al (2007), os problemas para a EaD são: para o setor público, os valores aplicados sem o retorno adequado e para o setor privado, uma grande perda de receita e para ambos, a ociosidade de professores, funcionários ou servidores, equipamentos e em algumas circunstâncias, o espaço físico.

Ademais, ao conhecer os motivos de evasão e desenvolver medidas preventivas que poderão diminuí-la, irá auxiliar para o sucesso do curso também, pois muitas das causas expostas pelos alunos estão relacionadas ao seu aprendizado. Ambiel (2015) declara que considerar os motivos que levaram os alunos a evadirem é muito importante tanto para o planejamento das instituições como para acompanhar o fenômeno e evitá-lo, além da realização de pesquisas para investigar a fundo o conhecimento da realidade do nosso país.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Em relação à classificação do tipo da pesquisa, o presente trabalho pode ser considerado como explicativo e descritivo. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como alvo principal a exposição das características de uma população, fenômeno estabelecido ou a estipulação de relações entre variáveis. São incalculáveis os estudos que podem ser determinados nessa classe e uma de suas características com maior significância surge no uso de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Segundo Vergara (2000, p. 47), a pesquisa descritiva expõe as características de uma população ou fenômeno discriminado, determina uma dependência recíproca entre variáveis e retrata a sua natureza. "Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação".

Para Triviños (1987, p. 110), o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de maneira que o estudo descritivo é usado quando o propósito do pesquisador é ter conhecimento de determinada comunidade, as suas peculiaridades, valores e dificuldades relativos à cultura.

Quanto à classificação da natureza da pesquisa, pode ser considerada como quantitativa. Segundo Richardson (1999), a pesquisa quantitativa possui como característica o emprego da quantificação nas maneiras de coletar as informações e na forma de tratá-las por meio de técnicas estatísticas. Mattar (2001) traz que a pesquisa quantitativa procura a validação das hipóteses por intermédio do uso de dados estruturados, estatísticos com a apreciação de uma enorme quantidade de casos representativos, sugerindo um curso final da ação. Ela quantifica os dados e universaliza os resultados da amostra para as pessoas que têm interesse.

Conforme Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

Na pesquisa quantitativa, a definição da formação e da quantidade da amostra é uma operação na qual a estatística afirmou-se como meio fundamental. Como na pesquisa quantitativa, as respostas de uma quantidade de problemas podem ser deduzidas para o todo, então, a amostra deve ser muito bem estabelecida. Caso não seja, podem aparecer problemas ao se usar a solução para o todo (MALHOTRA, 2001).

Conforme Gil (1991), “[...] a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema” (GIL, 1991, p. 19).

Em relação à escolha do objeto de estudo, pode-se considerar uma pesquisa censitária, com dados secundários a partir do perfil socioeconômico dos alunos evadidos nos cursos de Educação a Distância da UFMS no período de 2008 a 2017. Depois foi realizada uma pesquisa cujo objetivo foi entender os motivos pelos quais os levaram a evadir, conforme será explicado no item seguinte.

### **3.1 Coleta e análise dos dados**

Este trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira parte, foi solicitada a autorização à Sedfor/UFMS (Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores) para a Agetic/UFMS (Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação) disponibilizar os dados referentes ao questionário socioeconômico dos alunos egressos e evadidos na educação a distância. Foram analisados 100% desses questionários que compunham as informações mais relevantes. O tratamento dos dados da primeira parte foi realizado de acordo com o exposto a seguir.

Apresentaram-se os índices de diplomação e exclusão por curso e foi construído um modelo de regressão logística binária, na qual a variável a ser explicada foi a exclusão (evento), e as variáveis preditoras foram as diversas características presentes no questionário socioeconômico aplicado aos alunos, tais como renda mensal, idade, aptidão pessoal, domínio do microcomputador, entre outros. Assim, foi possível descobrir se havia alguma variável que prediz significativamente a exclusão por evasão. Tal estratégia deve-se a natureza dos dados da pesquisa e dos objetivos propostos, segundo Corrar, Paulo e Dias Filho (2007), em que:

A Regressão Logística se caracteriza como uma técnica estatística que nos permite estimar a probabilidade de ocorrência de determinado evento em face de um conjunto de variáveis explanatórias, além de auxiliar na classificação de objetos ou casos. É particularmente recomendada para as situações em que a variável dependente é de natureza dicotômica ou binária. Quanto as independentes, podem ser categóricas como métricas. (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p. 284).

Como etapa preparatória da regressão logística avaliou-se o comportamento de cada variável preditora nos dois grupos (excluídos/diplomados) por meio do teste *T-Student* para as variáveis quantitativas e o teste Qui-Quadrado para as variáveis qualitativas.

Na segunda parte aplicou-se um questionário (Anexo 1) aos alunos e ex-alunos que contemplam os fatores preditores da evasão. O questionário foi construído no Google Drive e foi enviado ao endereço eletrônico, e por meio do retorno das repostas dos ex-alunos, foi feita uma análise de similaridade dos motivos que os levaram a desistirem do curso, analisando assim como comporta a exclusão em relação às variáveis socioeconômicas.

De acordo Gressler (2003), o questionário é formado por uma soma de perguntas elaboradas com o intuito de conseguir dados para uma pesquisa, na qual as respostas são registradas pelo participante sem a ajuda do pesquisador.

Gil (2003) propõe que, antes de ser aplicado o questionário no qual será coletado, os dados sejam passados por uma prova preliminar (pré-teste). Sendo assim, neste trabalho, optou-se por utilizar o instrumento usado na pesquisa de “Comportamentos e Atitudes do

Aluno em Relação a Cursos a Distância”, que foi desenvolvido e validado por Moura-Valter (2006).

O instrumento desenvolvido por esse autor é dividido em duas partes, a primeira contém 22 itens para serem respondidos por uma escala tipo “Likert” de dez pontos que variava de 0 (“Discordo Totalmente”) a 10 (“Concordo Totalmente”). A segunda possui 11 questões de adicionais relacionadas ao contexto de estudo do aluno, para serem respondidas por “sim” ou “não”.

Entretanto, a autora Onília Cristina de Souza Almeida (2007), em sua pesquisa “Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência”, fez algumas alterações no questionário, para melhor adequar a pesquisa, encaixando-se tal questionário neste trabalho. Almeida (2007) incluiu questões para identificar os dados demográficos dos pesquisados: gênero, curso, estado civil, faixa etária, escolaridade. O item utilizado por Almeida (2007) “tempo serviço” foi retirado.

### 3.1.1 Lócus da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada por meio da análise e interpretação de dados quantitativos primários e secundários, obtidos pelo questionário aplicado aos alunos para entender os motivos que os levam a evadir e pelo questionário socioeconômico dos alunos dos cursos de Administração, Administração Pública, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia, disponibilizados pela Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores (Sedfor), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

### 3.1.2 A UFMS e a educação a distância

A UFMS foi fundada em 1962 com a instituição dos cursos da Faculdade de Farmácia e Odontologia na cidade de Campo Grande, sendo a primeira faculdade de ensino superior público no sul do estado de Mato de Grosso. Com o decorrer dos anos, outros cursos foram implantados, na então denominada Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT).

Com a divisão do estado de Mato Grosso, a instituição foi federalizada e recebeu o nome de Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei Federal nº 6.674, de 05.07.1979. Hoje a universidade conta com várias unidades setoriais e campus em diversas cidades do estado, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, tanto presencial como a

distância. Os cursos de pós-graduação abrangem as especializações e os programas de mestrado e doutorado (UFMS, 2017).

Em 2001, por meio da Portaria MEC n.º 2.113, de 10 de setembro de 2001, a UFMS foi credenciada para oferecer os cursos a distância, atendendo à demanda do MEC para a formação de professores e a interiorização do ensino superior. Os cursos ofertados foram a graduação em Pedagogia e a especialização em Orientação Pedagógica em Educação a Distância. Depois que o curso de Pedagogia foi implementado na UFMS, esta universidade concorreu ao Edital Chamada Pública MEC/SEED n.º 1/2004, que se referia à seleção de propostas para o apoio financeiro a educação superior a distância, integrando-se nos Consórcios Pró-Formar e Setentrional (UFMS, 2018).

O consórcio Pró-Formar oferecia cursos de Pedagogia voltado à educação infantil e tinha como parceiro outras universidades públicas. Já o consórcio Setentrional ofertava o curso de Ciências Biológicas com vagas repartidas nas cidades de Água Clara, Bela Vista, Camapuã, Chapadão do Sul, Jardim, Paranhos, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste. Esse consórcio também contou com a parceria de outras instituições.

O intuito do Consórcio Setentrional foi qualificar de modo profissional os professores que já estavam em sala de aula, mas que não tinham um diploma de nível superior. Além das vagas direcionadas a esses professores sem titulação, foram ofertadas vagas para a demanda social. O índice de evasão entre as vagas destinadas aos professores leigos foi de 38,7%, índice considerado muito alto quando comparado aos cursos presenciais oferecidos no mesmo período (UFMS, 2018).

Devido às políticas do MEC que estimulavam a EaD, a UFMS vinculou-se à UAB em 2006. Nesse mesmo ano ela começou a ofertar o curso de Administração, e depois a universidade foi autorizada a oferecer os cursos de Pedagogia voltado à Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, Letras (Português/Espanhol); Matemática e Administração Pública.

Com a criação da UAB, as atividades de ensino solidificaram-se nas universidades e a vinculação da UFMS na UAB permitiu o aumento de vagas e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outras mídias (videoconferência, web conferência, utilização de salas virtuais, aulas gravadas e outras TICs disponíveis), ademais as ocasiões presenciais com os professores nos polos de apoio. Hoje, a universidade oferta cursos nos polos nas cidades de Água Clara, Bela Vista, Bataguassu, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante, São Gabriel do Oeste, e também possui polo de Apoio Presencial Associados nas cidades de Bonito e Campo Grande.

Até o ano de 2015 a UFMS possuía polos na cidade Apiaí e Igarapava, ambos no estado de São Paulo e também nas cidades de Cruzeiro do Oeste, Nova Londrina, Cidade Gaúcha, Paranavaí e Siqueira Campos, todas no estado do Paraná. Mas devido as novas orientações da UAB/CAPES esses polos foram incorporados as universidades dos estados do Paraná e São Paulo (UFMS, 2018).

Hoje a educação a distância na UFMS é coordenada pela Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores (Sedfor/RTR), sendo integrada à Reitoria, sendo os cursos vinculados às faculdades e institutos da universidade. Os recursos destinados ao seu funcionamento provêm do sistema UAB, sendo de responsabilidade da Capes/MEC, conforme a criação do Programa UAB.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira parte da pesquisa analisou-se o questionário socioeconômico que os alunos preencheram quando ingressaram na instituição, por meio da Regressão Logística, objetivando a identificação do perfil do estudante evadido e foram apresentados os resultados da análise. Na segunda parte foi aplicado um questionário aos alunos e ex-alunos para identificar os motivos que os levaram a abandonar o curso e foram exibidos os resultados das análises das respostas, que foram feitas por intermédio do teste Qui-Quadrado para as variáveis qualitativas e o teste *T-Student* para a variável quantitativa.

##### 4.1 Oportunidades de intervenção e análise sobre a evasão na UFMS

Para conseguir chegar ao índice de evasão dos cursos de graduação da EaD da UFMS, foi necessário ter acesso aos dados dos cursos. Para tanto, foi solicitado ao setor responsável, Sedfor, autorização e acesso aos dados. Depois de examinar os dados de ingresso e conclusão nos cursos, obteve-se a seguinte taxa de evasão:

Tabela 1 - Evasão na EaD da UFMS

Curso	Soma de alunos de ingressantes no curso	Soma de alunos concluintes	Soma de alunos ativos	Evasão mínima	Evasão máxima
Administração	228	99	0	56,6%	56,6%
Administração Pública	482	64	147	56,2%	86,7%
Ciências Biológicas	454	25	144	62,8%	94,5%
Educação Física	142	0	48	66,2%	100,0%
Geografia	79	0	34	57,0%	100,0%
Letras	684	165	104	60,7%	75,9%
Matemática	627	150	41	69,5%	76,1%
Pedagogia	1022	408	126	47,7%	60,1%
Total Geral	3718	911	644	58,2%	75,5%

Fonte: Elaborada pela autora, baseado nos dados fornecidos pela Sedfor/UFMS, 2018.

Nesta análise, foi considerada a evasão mínima, caso todos os alunos que ainda estão matriculados não evadam dos seus respectivos cursos; e evasão máxima, que seria o maior percentual de evasão possível caso todos os alunos que estão matriculados abandonassem o seu curso durante a trajetória universitária.

Após a verificação da taxa de evasão mínima e máxima de todos os cursos da EaD da UFMS, conclui-se que a graduação a distância com a maior taxa de evasão mínima é o curso de Matemática, seguido do curso de Educação Física e os cursos com a maior taxa de evasão máxima são os cursos de Educação Física e Geografia. Esses cursos são os que necessitam de um maior acompanhamento atualmente.

O índice de evasão dos cursos de graduação a distância da UFMS possui um valor muito alto hoje (58,2%). Ou seja, mais da metade dos alunos que ingressam em algum curso de EaD acabam evadindo no decorrer do curso, acarretando prejuízos tanto para o aluno como para a instituição, visto que os recursos não são otimizados, não atendendo à demanda para qual foi planejada e pela necessidade de novos recursos públicos destinados ao investimento dessas pessoas.

Tentou-se fazer um comparativo com a evasão dos mesmos cursos ofertados a distância com os oferecidos na modalidade presencial da UFMS. Entretanto, o Relatório de Avaliação de ano base 2016 apresentou uma taxa média de evasão abrangendo tanto os cursos da graduação como os da pós-graduação. Já o Relatório de Avaliação de ano base 2017 trouxe a evasão das graduações por Unidades Acadêmicas, não por curso.

Após nova pesquisa, encontrou-se, no Portal de Transparência da UFMS, o índice de evasão por cursos, porém, ao fazer os cálculos, foram gerados números errôneos. Isso porque, com a divisão de algumas das Unidades Acadêmicas, os cursos foram transferidos para as novas Faculdades e Institutos criados e, nos dados do Portal, foram considerados evadidos os alunos que migraram para as novas Faculdades e Institutos, sendo necessário trabalhar os dados para conseguir os reais números, demandando tempo e gerando uma nova pesquisa. Então, para se ter um parâmetro de comparação entre os índices de evasão dos cursos presenciais e a distância, procurou-se encontrar na literatura e foi encontrado que

“[...] a literatura menciona que os índices de evasão dos estudantes no ensino presencial variam, de acordo com a área de conhecimento, de 18 a 30%. Na educação a distância não existem estudos semelhantes para a comparação de dados, mas a literatura indica que a taxa de evasão dos estudantes matriculados no início do curso varia de 25% a 70%”. (MAURÍCIO, 2015, p. 30).

Ao constatar que, segundo esta pesquisa, a cada dois alunos que ingressam na UFMS, um acaba evadindo do processo, buscaram-se instrumentos para verificar se era possível em algum momento prever ou predizer se o aluno que não tem condições socioeconômicas tem mais chance de evadir do curso ou não; se existe algum perfil que indique essa chance comparado com o aluno com melhores condições. Para isso, foram analisados por meio da Regressão Logística, os instrumentos de coleta de dados desses alunos, sendo um dos instrumentos iniciais, o questionário socioeconômico que o aluno preenche quando ele ingressa na UFMS.

Faz-se necessária uma descrição sobre a técnica utilizada para análise dos dados, bem como uma apresentação de como ela trabalha questões de variáveis dependentes dicotômicas (sim e não, 0 e 1) com base nas variáveis independentes  $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$ .

A Regressão Logística trata de uma forma de regressão, especializada, que busca prever e explicar uma variável binária (dividida em dois grupos distintos) de maneira categorizada. Assim como observado na análise discriminante, a variável estatística com que se trabalha na Regressão Logística representa uma relação multivariada com coeficientes, mostrando os impactos relativos de cada item preditor.

Embora possua semelhanças significativas com a análise discriminante, a Regressão Logística se destaca por ser menos afetada quando suposições básicas, como a normalidade das variáveis, não são satisfeitas. Soma-se a isso sua capacidade em acomodar variáveis não métricas por meio de codificações dicotômicas. Por outro lado, tal modelo se resume a prever apenas medidas dependentes de dois grupos, sendo necessárias outras técnicas caso o pesquisador busque analisar quantidades maiores de grupos (HAIR et al, 2009).

Na Regressão Logística, estima-se, diretamente, a probabilidade de ocorrência de um evento, com base na suposição da variável dependente  $Y$  assumir apenas dois estados possíveis (0, 1), havendo um conjunto “p” de variáveis independentes “ $x_1, x_2, x_3, \dots, x_p$ ”. Seu modelo pode ser representado da seguinte forma:

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-g(x)}}$$

Em que:

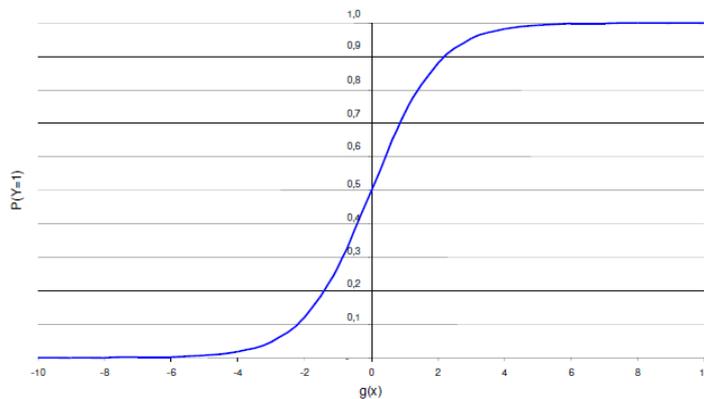
$$g(x) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_p X_p$$

Os coeficientes  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_p$  são estimados, através do método da máxima verossimilhança, a partir do conjunto de dados, encontrando uma combinação de coeficientes que maximize a probabilidade da amostra ter sido observada:

- Quando:  $g(x) \rightarrow +\infty$ , então  $P(Y = 1) \rightarrow 1$
- Quando:  $g(x) \rightarrow -\infty$ , então  $P(Y = 1) \rightarrow 0$

Observa-se, assim que a representação gráfica da curva logística possui o formato da letra S, o que caracteriza a Regressão Logística em si (HOSMER; LEMESHOW, 1989).

Figura 2 - Representação da curva logística



Fonte: HOSMER; LEMESHOW, 1989.

Então, com a autorização da Sedfor, a Agetic encaminhou os dados do questionário socioeconômico dos alunos egressos e evadidos das graduações da educação a distância no período de 2008 a 2017 para análise, com exceção do ano de 2015 e 2016. O recorte temporal se dá porque nesses dois anos (2015 e 2016) não houve ingresso de alunos, não ocorrendo a coleta de dados. Destaca-se que é sugerido que o aluno preencha, mas se nota que nem todos que ingressaram na EaD da UFMS o preencheram.

Com o questionário, acrescentou-se uma informação a mais. Foi verificado se o aluno que tinha respondido esse questionário, se ele tinha evadido (0) ou se ele tinha se formado (1), ou ainda se estava cursando a graduação (1), e utilizaram-se as respostas do questionário para analisar se elas eram preditoras de evasão. Dessa forma, no total de 1.100 alunos que responderam, 500 tinham evadido do curso e 600 deles não tinham evadido.

Por meio do uso do *software* Minitab 2007, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 2 – Composição da amostra utilizada na Regressão Logit  
Link Função: Logística

Informação Resposta	
Variável valor	Contagem
Situação 1	600 (eventos)
0	500
Total	1100

1100 casos foram usados

4 casos contendo valores perdidos

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Foram realizados um total de 1.100 observações, distribuídas em 600 casos de alunos não evadidos e 500 casos de alunos evadidos (1 e 0, respectivamente), sendo essas as variáveis de respostas dicotômicas. É importante ressaltar, ainda, que desse conjunto de respondentes, 4 casos tiveram de ser descartados em razão da falta de valores em suas respostas.

Para que a Regressão auxilie na análise, é preciso que as probabilidades apresentadas sejam, necessariamente, maiores do que aquelas estipuladas pelo cálculo frequentistas (45,45% e 54,55% de chances, respectivamente). Assim, o modelo foi estruturado com base nas seguintes variáveis:

- Situação atual;
- Nome do curso (codificado como humanas, exatas e biológicas);
- Sexo;
- Idade: foram retirados sinais de negatividade;
- Religião;
- Cor/etnia;
- Estado civil;
- Se possui necessidade especial, qual?;
- Situação atual de moradia;
- Tipo de residência da família;
- Principal meio de transporte utilizado;
- Percurso para chegar à universidade;
- Se trabalha, quanto tempo se dedica ao trabalho?;
- Precisa de programa de assistência?;
- Quem é o chefe da família?;
- Escolaridade do pai e da mãe;
- Quantas pessoas vivem com a renda familiar?;
- Cursou o ensino médio?;

- Em que tipo de escola cursou o ensino médio?
- Frequentou cursinho?
- O que pretende fazer após se formar?
- Com que frequência busca informações?;
- Quantas vezes prestou vestibular?
- Média de livros lidos por ano;
- Domínio de microcomputador;
- Domínio de inglês/francês/espanhol;
- Frequência que avalia a pressão/cultiva amizades/participa de encontros/equilibra trabalho e lazer;
- Atividade física.

Após composição do modelo com todas as variáveis coletadas por meio da aplicação dos questionários, notou-se, através da técnica de *backward regression*, que apenas quatro variáveis se mostraram significativas a um nível de 95% de confiança, de maneira que as demais não puderam ser utilizadas para estruturação da regressão Logit.

Tabela 3 – Regressão Logística Binária

Razão 95% CI

Preditor	Coef.	Desvio Padrão	Z	P	De chances	Lower	Upper
Constância	0,2983	0,1272	2,34	0,019			
Sexo	-0,4444	0,1318	-3,37	0,001	0,64	0,50	0,83
Tipo res	0,5155	0,1367	3,77	0,000	1,67	1,28	2,19
Transpor	-0,3982	0,1265	-3,15	0,002	0,67	0,52	0,86
Moradia	-0,4582	0,1420	-3,23	0,001	0,63	0,48	0,84

Log- Verossimilhança = -738,519

Teste para valores diferentes de zero: G = 38,782; DF = 4; P- Valores = 0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Todas as variáveis restantes no modelo (sexo, tipo de residência, tipo de transporte e moradia) apresentaram um P-valor inferior a 0,05, o que caracteriza a confiabilidade delas no intervalo de confiança proposto. Ainda com base na confiabilidade da regressão, nota-se que a significância da própria regressão logit se mostrou aceitável, uma vez que o P-valor foi 0,000.

Na tabela 4 foram apresentados os testes de qualidade do modelo, para verificação do quanto o teste encontrava-se bem estruturado.

Tabela 4 – Testes de qualidade do modelo

Método	Chi-Quadrado	DF	P
Pearson	19,462	11	0,053
Desvio	21,053	11	0,033
Hosmer-Lemeshow	5,260	5	0,385

Tabelas de frequência esperadas e observadas:

(see Hosmer-Lemeshow Test for the Pearson Chi-Square Statistic)

Fontes: Dados da pesquisa, 2018.

Na tabela 5 são apresentadas as medidas de associação da regressão, a qual mostra os casos concordantes e discordantes gerados por meio do modelo logístico.

Tabela 5 – Medidas de associação da Regressão Logística

Medidas de Associação

(Entre a variável de resposta e as probabilidades previstas)

Pares	Números	Percent	Summary	Measures
Concordantes	168994	56,3%	Somers`D	0,22
Discordantes	104334	34,8%	Goodman-Kruskal Gamma	0,24
Empates	26672	8,9%	Kendall`s Tau-a	0,11
Total	300000	100,0%		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Embora o modelo possua um nível de significância aceitável, considerando 95% de confiança nos dados apresentados pela regressão Logit, os resultados não se mostraram positivos, uma vez que o modelo conseguiu prever apenas 56,3% dos casos de maneira correta. Isto é, considerando as variáveis que foram trabalhadas, pouco mais de metade dos casos pode ser previsto de maneira correta, o que mostra a fragilidade da Regressão, ainda mais se for considerado que a proporção de não evadidos e evadidos é de 54% e 46%, respectivamente, o que aproxima os resultados encontrados por mero acaso.

O quadro a seguir mostra as classificações, que foram feitas de maneira correta e equivocada, pelo modelo, para a definição dos acadêmicos que eram caracterizados como não evadidos (D) e evadidos (~D).

Quadro 3 - Classificação de resultados da Regressão

Modelo logístico para Situação atual			
	----- Verdadeiro -----		
Classificado	D	~D	Total
+	385	228	613
-	215	272	487
Total	600	500	1100
Classificação + se previsão Pr(D)	$\geq .5$		
D verdadeiro definido como situação atual	$\neq 0$		
Sensibilidade	Pr ( +   D )		64,17%
Especificidade	Pr ( -   ~D )		54,40%
Previsão valor positivo	Pr ( D   + )		62,81%
Previsão valor negativo	Pr ( ~D   - )		55,85%
Falso + taxa para verdadeiro ~D	Pr ( +   ~D )		45,60%
Falso - taxa para verdadeiro D	Pr ( -   D )		35,85%
Falso + taxa para classificação +	Pr ( ~D   + )		37,19%
Falso - taxa para classificação -	Pr ( D   - )		44,15%
Classificação Correta			59,73%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Pode-se observar que o modelo previu, corretamente, os valores para  $Y=1$  em 64,17% dos casos (sensitivity) e, em 54,4% dos casos, previu, de maneira correta, as observações onde  $Y=0$  (specificity). Então, conclui-se que quando fornecemos mais informações do questionário (sexo, idade, moradia, situação habitacional etc.) e analisamos esses fatores, por meio da Regressão Logística, apenas quatro variáveis deram significância (sexo, tipo de residência, tipo de transporte e moradia), porém elas apresentaram baixo poder de explicação. Essas informações não permitem saber se a pessoa é evadida ou não, que é o evento caracterizado como 1 ou 0.

O resultado alcançado foi o mesmo com todas essas informações acrescentadas, ou seja, o questionário não contribuiu significativamente nos resultados da análise, acrescentando somente 2% de explicação. Então, é possível afirmar que o questionário socioeconômico não está agregando informações significativas preditoras da evasão discente na graduação a distância da UFMS, pois o poder de explicação obtido via Regressão Logística foi igual a 56,3%, levemente superior a 54,5%, que é o valor obtido sem informação nenhuma do aluno.

Na segunda parte da pesquisa, por meio da autorização da Sedfor, a Agetic disponibilizou uma lista que possuía os nomes dos alunos ingressantes da EaD da UFMS com

seus respectivos e-mails. A lista continha 2.469 nomes. Após uma análise, foi verificado que, dos 2.469 nomes de alunos e ex-alunos, 40 nomes dessa listagem não possuíam e-mail cadastrado, tornando-se então 2.423 nomes com e-mails.

Depois de verificados os e-mails, foi enviado um questionário construído no Google Drive (em anexo) para os alunos evadidos e não evadidos responderem. Os alunos matriculados foram considerados como não evadidos. O objetivo do envio foi identificar os motivos que levaram os alunos a abandonarem o curso de graduação a distância da UFMS. O período de envio e reenvio (por conta do baixo retorno das respostas) do questionário duraram dois meses - dezembro de 2017 a janeiro de 2018.

Dos 2.423 e-mails enviados, 441 deles voltaram. Logo, dos 1.982 e-mails válidos, obteve-se o retorno com 306 respostas.

O objetivo da tabela abaixo foi observar as variáveis mensuradas no questionário e ver quais respostas foram diferentes entre os evadidos e os que não evadiram do curso.

Tabela 6 - Questões descritivas

(continua)

Amostra de 306 respondentes				
Variáveis		Evadiu?		Há diferença?
		Não (%)	Sim (%)	
Gênero	Feminino	71,9	28,1	Não, P-valor = 0,88
	Masculino	71,1	28,9	
Cor/etnia	Branca	70,2	29,8	Não, P-valor = 0,57 * Para realização do teste, criou-se duas categorias: 'branco' e 'outros', que engloba as demais etnias, pois, devido à baixa frequência de algumas delas, seria inviável fazer o teste Qui-Quadrado. Todavia as representamos também em porcentagem individual na tabela.
	Outros	73,2	26,8	
	Amarela	83,3	16,7	
	Indígena	100,00	0,0	
	Parda	71,3	28,7	
	Preta	81,3	18,7	
Estado Civil	Com Companheiro	74,2	25,8	Não, P-valor = 0,18
	Sem companheiro	66,7	33,3	
Escolaridade	Ensino Médio	77,9	22,1	Não, P-valor = 0,06
	Superior Completo	69,7	30,3	
	Superior Incompleto	61,9	38,1	
Situação Habitacional	Acompanhado	73,4	26,6	Sim,
	Sozinho	53,6	46,4	P-valor = 0,03
Possuía Filhos	Sim	66,7	33,3	Não, P-valor = 0,13
	Não	74,7	25,3	

Tabela 6 - Questões descritivas

(continuação)

Amostra de 306 respondentes				
Variáveis		Evadiu?		Há diferença?
		Não (%)	Sim (%)	
Trabalhava	Sim	72,2	27,8	Não, P-valor = 0,44
	Não	65,6	34,4	
Renda	Não Tem/Não Possui	8,8	72,4	Não, P-valor = 0,55
	Até R\$1750	15,8	20,7	
	Acima De R\$ 1751,00	75,4	6,9	
Idade	Média	34,2 anos	32,6 anos	Não, P-valor = 0,14
	Desv. Padrão	8,66	7,97	
	N (Tamanho da Amostra)	210 pessoas	82 pessoas	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas respostas dos alunos evadidos e não evadidos, 2018.

Para as variáveis qualitativas tais como: gênero, cor, estado civil, escolaridade, situação habitacional, possuía filhos, trabalhava, renda, nós utilizamos o teste Qui-quadrado para ver se o comportamento entre os evadidos e não evadidos eram o mesmo. O Qui-quadrado é um teste de hipóteses que tem por finalidade obter um valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e mensurar a associação existente entre variáveis qualitativas. Seu princípio básico é confrontar proporções, ou seja, possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento (BEIGUELMAN, 1996).

Já para a variável idade, que é variável quantitativa, foi aplicado o teste T-Student para verificar se idade média era a mesma ou não entre os dois grupos. O teste t-student é usado para verificar se existe diferença significativa entre duas amostras.

Sobre as questões descritivas: gênero, estado civil, escolaridade, o fato de possuir filhos, o fato de trabalhar simultaneamente a estudar e a idade não apresentaram resultados significativos. Podemos observar segundo seus p-valores constantes na tabela. Já as variáveis de cor/etnia e renda apresentaram baixa frequência para a realização do teste. Então foram reajustadas as classes para realização, mostrando assim os não significativos.

A situação habitacional dos estudantes, que foi dividida entre “morar acompanhado” para aqueles que residem com alguém e “morar sozinho” para aqueles que residem desacompanhados, revelou-se significativa pois nos trouxe um p-valor de 0,03. Ou seja, o fato de o estudante morar com alguém ou sem ninguém interfere na nossa variável de evadir ou não do curso de EaD da UFMS.

Depois de termos avaliado o conjunto de 306 respondentes no que diz respeito ao perfil sociodemográfico, fizemos algumas questões referentes às seguintes categorias “comportamentos e atitudes” nas quais apresentamos uma afirmação e ele tinha que se posicionar com valores. Originalmente as respostas das questões eram divididas do número de 1 a 5, na qual 1 era para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente. Para um melhor aproveitamento dos resultados elas foram reagrupadas em “discordo” (englobando 1 – discordo totalmente e 2 - discordo um pouco) “em dúvida” (englobando 3 – em dúvida) e concordo (abrangendo os números 3 e 4 da escala, concordo pouco e concordo totalmente, respectivamente).

Segue abaixo a tabela número 7 contendo as perguntas do questionário que foi enviado aos alunos e ex-alunos, o percentual das respostas e o resultado da aplicação do teste Qui-Quadrado.

Tabela 7 - Questões sobre comportamento

(continua)

Variáveis		Evadiu?		Há diferença?
		Não (%)	Sim (%)	
Senti-me confortável em estudar sozinho	Discordo	25,1	37,9	Não, P-valor = 0,07
	Em dúvida	12,8	12,7	
	Concordo	62,1	49,4	
Achei fácil realizar esse curso a distância	Discordo	42,5	44,9	Não, P-valor = 0,92
	Em dúvida	17,3	17,2	
	Concordo	40,2	37,9	
Tive dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos	Discordo	55,7	62,1	Não, P-valor = 0,47
	Em dúvida	8,2	9,2	
	Concordo	36,1	28,7	
Procurei ler os materiais que informavam sobre as características do curso	Discordo	19,6	20,7	Não, P-valor = 0,11
	Em dúvida	12,8	21,8	
	Concordo	67,6	57,5	
Senti-me apoiado pelo tutor/professor	Discordo	24,7	41,4	Sim, P-valor < 0,01
	Em dúvida	14,6	24,1	
	Concordo	60,7	34,5	
Achei o conteúdo do curso difícil	Discordo	31,1	42,5	Não, P-valor = 0,13
	Em dúvida	18,7	18,4	
	Concordo	50,2	39,1	
Senti falta das aulas presenciais	Discordo	23,3	34,5	Não, P-valor = 0,13
	Em dúvida	13,7	10,3	
	Concordo	63,0	55,2	
Senti falta do contato virtual com outros alunos	Discordo	46,6	43,7	Não, P-valor = 0,88
	Em dúvida	14,6	16,1	
	Concordo	38,8	40,2	

Tabela 7 - Questões sobre comportamento

Variáveis		Evadiu?		Há diferença?
		Não (%)	Sim (%)	
Senti falta da presença física de outros alunos	Discordo	53,4	54,0	Não, P-valor = 0,79
	Em dúvida	11,9	9,2	
	Concordo	34,7	36,8	
Procurei conciliar a minha participação no curso com outras atividades de estudo e/ou trabalho	Discordo	9,6	25,3	Sim, P-valor < 0,01
	Em dúvida	7,8	12,6	
	Concordo	82,6	62,1	
Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares	Discordo	7,3	17,2	Sim, P-valor < 0,01
	Em dúvida	9,1	18,4	
	Concordo	83,6	64,4	
Tinha conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo	Discordo	48,4	39,1	Não, P-valor = 0,31
	Em dúvida	18,3	19,5	
	Concordo	33,3	41,4	
Disponibilidade de recursos financeiros para manter-se no curso	Discordo	30,6	37,9	Não, P-valor = 0,44
	Em dúvida	19,7	16,1	
	Concordo	49,7	46,0	
Você trabalhava na época que estava no curso?	Não	8,2	10,3	Não, P-valor = 0,55
	Sim	91,8	89,7	
Você estudava?	Não	44,3	44,8	Não, P-valor = 0,93
	Sim	55,7	55,2	
Teve dificuldades de custear os estudos a distância?	Não	68,5	44,8	Sim, P-valor < 0,01
	Sim	32,5	55,2	
Você sabe utilizar chats?	Não	8,7	5,7	Não, P-valor = 0,39
	Sim	91,3	94,3	
Você sabe utilizar fórum de discussão?	Não	13,7	9,2	Não, P-valor = 0,28
	Sim	86,3	90,8	
Você sabe utilizar e-mail?	Não	3,2	1,2	Devido a baixa frequência não foi possível aplicar o teste Qui-Quadrado
	Sim	96,8	98,8	
Você sabe utilizar internet?	Não	3,6	1,2	Devido a baixa frequência não foi possível aplicar o teste Qui-Quadrado
	Sim	96,4	98,8	
Você leu o manual do aluno e o tutorial desse curso?	Não	20,5	20,7	Não, P-valor = 0,98
	Sim	79,5	79,3	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas respostas dos alunos evadidos e não evadidos, 2018.

A análise revelou que as questões “Senti-me apoiado pelo tutor/professor”, “Procurei conciliar a minha participação no curso com outras atividades de estudo e/ou trabalho”,

“Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares”, “Teve dificuldades de custear os estudos a distância?” tiveram p-valores significativos, ou seja, são fatores preditores de evasão.

Sousa e Maciel (2016) realizaram uma pesquisa com o perfil sociobiográfico dos alunos do curso de Física da EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o intuito de desvendar o perfil dos alunos evadidos do curso. A pesquisa das autoras também revelou que uma das variáveis de evasão é a renda. As autoras trouxeram que a maior parte dos alunos evadidos não tinham renda ou recebiam até dois salários mínimos. Hermann et al (2017) também buscaram analisar a evasão no curso de Pedagogia da EaD da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a ausência de dinheiro foi a principal razão encontrada para os alunos evadirem do curso.

Esse fator de evasão vai ao encontro de um dos fatores de evasão dos cursos de graduação de EaD da UFMS, no qual, por meio do questionários aplicado aos alunos e ex-alunos, foi mostrado que a dificuldade de custear os estudos a distância é um fator determinante de evasão.

O outro fator preditor de evasão “Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares” está atrelado à necessidade de tempo e organização do aluno. É preciso que o aluno ingresse no curso sabendo que terá que se dedicar ao curso, e para isso, precisará se organizar para que possa cumprir as suas atividades relacionadas ao curso e atender aos seus compromissos familiares. O curso a distância, assim como o presencial, exige tempo do aluno. A gestão do tempo também foi o maior obstáculo encontrado na pesquisa de Hermann et al (2017) e Maurício (2015), sendo a “dificuldade em conciliar trabalho e estudos” e “dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos e com a família e falta de tempo” o grande empecilho no período de realização do curso.

Por último, a pesquisa mostrou que a falta de apoio do tutor/professor é um fator preditor de evasão do aluno. É necessário que se tenha um acompanhamento constante na relação entre tutor/professor e aluno, pois a falta de um relacionamento de amparo pode ser determinante na decisão do aluno de evadir-se. É necessário que o tutor/professor saiba da importância do seu papel na vida acadêmica do aluno, porque ele será o agente transformador, já que a sua atuação irá ser levada em consideração para a permanência e conclusão do curso.

## **5 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS GERADOS A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Esta pesquisa revelou a necessidade de ser concedido aos alunos da educação a distância um auxílio financeiro de Assistência Estudantil aos alunos regularmente matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois, por meio do questionário aplicado aos alunos da EaD, foi revelado que o fator financeiro é um preditor de evasão discente. Atualmente, todos os editais da UFMS que oferecem auxílio estudantil são voltados aos cursos de graduação presencial, excluindo o aluno da EaD.

A sugestão é que seja esse auxílio seja implantado - por meio da PROAES (Pro-Reitoria de Assistência Estudantil), Coordenação Institucional do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Sedfor - para ajudar o aluno no financiamento das necessidades de transporte entre a cidade de origem e a cidade do polo, de alimentação e também dar suporte a inclusão digital do aluno com o objetivo de aumentar as condições de permanência no curso.

Também se sugere que seja implementado um auxílio financeiro para os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação a distância para que seja incentivada a participação de estudantes em eventos de ensino, pesquisa ou extensão. Assim, o aluno da EaD seria incorporado às políticas de pesquisa e extensão, vivendo assim experiências universitárias completas, incentivando o aluno a permanecer no curso.

A pesquisa também demonstrou que é necessário que se tenha um acompanhamento constante na relação entre tutor/professor e os alunos, pois a falta de apoio do tutor/professor é um fator preditor de evasão. Acredita-se que, com esse acompanhamento e uma melhora nessa relação, menos alunos evadirão do curso. Destaca-se a importância que deve ser dada ao professor/tutor quanto à sua missão de ensinar, apoiar e acompanhar a trajetória do aluno no curso. Sugerem-se mais encontros presenciais para estreitar os “laços” dessa relação.

É preciso demonstrar ao futuro aluno que é necessário que haja uma gestão do seu tempo, pois as análises mostraram que conciliar o curso com compromissos familiares é um fator preditor de evasão. Também é necessário que se tenha um acompanhamento dos alunos que residem sozinhos, pois o fato de eles morarem sozinhos é um fator preditor de evasão.

Por fim, propõe-se que seja reformulado o questionário socioeconômico que é aplicado aos alunos quando ingressam no curso, e que ele seja aplicado anualmente. Isso porque é necessário que se olhe todo o percurso do aluno no curso, não apenas quando ele ingressa na instituição, pois algumas variáveis – como renda, estado civil, se possui filhos etc. - podem variar durante o percurso.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurou-se fazer uma análise na evasão nos cursos de graduação da EaD da UFMS no período de 2008 a 2017, com exceção dos anos de 2015 e 2016, em que não houve ingresso de alunos.

A pesquisa mostrou que a evasão da EaD da UFMS ficou em torno de 58,2% nesse período, revelando que mais da metade dos alunos que entram em algum curso de graduação a distância na instituição acabam evadindo no decorrer do curso, trazendo prejuízos tanto para o aluno como para a instituição.

Procurou-se compreender a taxa de evasão por meio do questionário socioeconômico que é preenchido pelos alunos quando ingressam na UFMS. O intuito era analisar se esse questionário funcionava como um preditor de evasão. Para realizar essa análise, foi utilizada a Regressão Logística. Foi detectado que o questionário socioeconômico não agrega informações preditoras da evasão dos alunos na graduação de EaD da UFMS.

Ao longo desta pesquisa, foi aplicado um questionário aos alunos evadidos e não evadidos para verificar que fatores poderiam ter levado à evasão e na análise desse questionário, verificou-se que há quatro fatores que foram notados entre os evadidos e os não evadidos que entre os evadidos foram significativos, sendo eles: o fato de o aluno morar sozinho é um fator predito de evasão, e as questões “Senti-me apoiado pelo tutor/professor”, “Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares”; “Teve dificuldades de custear os estudos a distância?”.

Os resultados encontrados foram ao encontro da literatura sobre evasão e de pesquisas já realizadas anteriormente, conforme foi apresentado no referencial teórico e na Análise e Discussão dos Resultados.

Gostaríamos de fazer uma comparação com as taxas de evasão desses cursos da EaD com as taxas de evasão dos cursos presenciais da UFMS, contudo os dados da educação presencial não estão disponíveis de forma transparente, isto é, os dados da evasão presenciais da UFMS não estão disponibilizados efetivamente para o público geral.

O questionário socioeconômico que os alunos preenchem quando ingressam na UFMS é opcional, portanto, não teve uma quantidade total desses questionários. Se o seu preenchimento fosse obrigatório, a análise poderia ter sido mais bem executada.

A possível desatualização cadastral de todos os alunos da EaD também influenciou na quantidade de respostas das pessoas ao questionário que foi aplicado sobre os fatores que

poderiam ter influenciado na evasão, devido à alta quantidade de pessoas que o e-mail voltou porque não encontrou o seu destino.

Olhando para os fatores que os evadidos sinalizaram, temos como sugestões a necessidade de ser concedido aos alunos da educação a distância um auxílio-permanência aos alunos regularmente matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Também foi sugerida a implantação de um auxílio financeiro para que seja incentivada a participação de estudantes em eventos de ensino, pesquisa ou extensão, incentivando os alunos, proporcionando a incorporação às políticas de pesquisa e extensão, permitindo assim que os alunos tenham experiências universitárias completas. Destaca-se que ambos os auxílios hoje somente são oferecidos aos alunos da educação presencial.

Também se sugere um acompanhamento constante entre tutor/professor e os alunos, devendo demonstrar a importância que deve ser dada ao professor/tutor quanto a sua missão de ensinar, apoiar e acompanhar a trajetória do aluno no curso; e aos alunos que residem sozinhos, pois a análise demonstrou que o fato de o aluno morar sozinho é um fator preditor de evasão.

Outro fator de evasão que a pesquisa mostrou foi a falta de gestão do tempo, demonstrando a necessidade de acompanhamento por parte da UFMS, auxiliando-os a se manterem motivados a dar continuidade no curso.

Por fim, foram propostas a reformulação do questionário socioeconômico, que é preenchido pelos alunos quando ingressam no curso e a aplicação anual e obrigatória, visto que algumas variáveis podem alterar no decorrer do curso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. R. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education Brasil, p. 9-13, 2009.
- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em Cursos a Distância: Validação de instrumento, fatores Influenciadores e Cronologia da Desistência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação - Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2007.
- AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Aval. Psicol.**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006) . Acesso em: 26 jan. 2018
- ANEL. **O novo PNE e os 5 anos da implementação do REUNI: queremos expansão com 10% do PIB para a educação**. Universidade e Sociedade (Brasília), v. 50, p. 154-159, 2012.
- ARETIO, L. G. Educación a distancia: Bases conceptuales. In: ARETIO, L. G. (Org.). **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, p. 11-57, 1994.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: Políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.31, n.03, p. 321-338, Julho-Setembro, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>.> Acesso em: 01 set. 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2004. 79 p.
- BARRETO, R. G. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez, 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.229-1.318, out./dez. 2010.
- BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BEIGUELMAN, B. 1996. **Curso de Bioestatística Básica**. 4ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009. 115 p.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BENINI, E. G. **Política educacional e educação à distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente**. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - UFMS, 2012.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. Tese de doutorado em Engenharia de Produção - UFSC. Florianópolis, 2004. 152 p.

BOHADANA, E.; VALLE, L. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/O%20quem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Fevereiro, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Abril, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2561.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Dezembro, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 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 sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Maio, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Dezembro, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Decreto Presidencial, de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/Dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. DED/CAPEES. Ofício nº 20, de 15 de dezembro de 2011. Apresenta decisões e encaminhamentos procedentes do 5º encontro nacional de coordenadores UAB. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/Oficio\\_Circular\\_202011dedcapes.pdf/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/Oficio_Circular_202011dedcapes.pdf/at_download/file)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Fórum das Estatais pela Educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil, 2005. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), 2014. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id](https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BRASIL. Sistema de Informações da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB). Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <<http://capes.gov.br/36-noticias/59-eduacacao-a-distancia/ded/3526-sisuab>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Presidencial, de 25 de maio de 2017. 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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm)> Acesso em: 11 dez. 2017

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)> Acesso em 12 abr 2017.

BORDAS, 1997. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Estudo – MEC e Secretaria de Educação Superior. Brasília, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet**. Mogi das Cruzes: Universidade Braz Cubas, 2000.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância: evasão discente**. Dissertação de mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC. Florianópolis, 2009.

CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria. **Análise multivariada: para os cursos de administração**, ciências contábeis e economia. São Paulo: Atlas, 2007.

COSCARELLI, C. V. Educação a Distância: mitos e verdades. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, p. 54-59, fevereiro, 2002. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/LucianaSalviano1/educacao-a-distancia-mitos-e-verdades>>. Acesso em: 03 set. 2017.

COSTA, A. L. da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o Programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista Histedbr On-line**, n. 45, março, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, A. L. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-204.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

DAUDT, Sônia Isabel Dondonis; BEHAR, Patricia Alejandra. **A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15543/10229> 2013.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **Teleducação ou Educação a Distância: fundamentos e métodos**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.

DUARTE, M. R. T. Sistema educacional no Brasil: articulação e diversidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FALLIS, A. . Professores do Brasil: impasses e desafios. [s.l: s.n.]. v. 53.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência discente na Educação a Distância**: Investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. Tese de doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2012.

FRAGALE FILHO, R (Org.). **Educação à distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.

CRAMPTON, A.; RAGUSA, A. T.; CAVANAGH, H. **Cross-discipline investigation of the relationship between academic performance and online resource access by distance education students**. In: **Research in Learning Technology**, vol. 20, 2012. Disponível em: . Acesso em: 23 mai, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. p.207

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 21-27, 2009.

GOMES, C. J. A.; LOPES, R. G. F. **Gestão de sistemas de educação à distância**: proposta de reflexão e prática em ambiente on-line. O 3º Curso de Especialização em Educação a Distância, desenvolvido pela UnB/FE- Brasília, 2000.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006. 144 p.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa: Projetos e Relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GROSSI, M. G. R.; NUNES, R. C. Comparação entre as características e percepções de alunos em curso e dos evadidos de um curso técnico a distância do IF Fluminense. **Revista**

**EDaPECI São Cristóvão (SE)**, v. 14, n. 3, p. 470-494, set./dez., 2014. Disponível em: <[www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/2346/pdf](http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/2346/pdf)>. Acesso em: 03 set. 2017.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HAIR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009.

HEIDMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e moldes de análise**. Brasília, UnB, p. 23-39, 2010.

HERMANN, Ivan Claudino, et al. **Análise da evasão em um curso de graduação na modalidade de educação a distância**. Revista Espacios. v.38, n.35, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p11.pdf>> . Acesso em: 20 abr.

LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri.; LEMES, Sebastião de Souza. **Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de Licenciatura em Pedagogia a distância**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara/SP, v. 20, n. 3, p. 405- 431, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9753/6415> Acesso em: 17 dez. . ISS: 1519- 9029.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. **Educação à Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, L. F.; FARIA, A. A. **O que e o quem da EAD: História e Fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

LYKOURENTZOU, I.; GIANNOUKOS, I.; NIKOLOPOULOS, V.; MPARDIS, G.; LOUMOS, V. Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. **Computers & Education**, v. 53, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509001249>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância de hoje**. São Paulo: Pearson Pretentice Hall, 2007.

MAIA, M. C. et al. **Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superiores a Distância do Brasil**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2004.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MALLMANN, Ana Aparecida Gomes. **Evasão no curso de graduação em ciências econômicas - presencial - da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. 153 p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-

Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2013.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARTINS, R. X.; SANTOS, T. L. P.; FRADE, E. G.; SERAFIM, L. B. **Por que eles desistem?** Estudo sobre evasão em cursos de licenciatura a distância. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD, 2013. Disponível em <[http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/3127/1/EVENTO\\_Porque%20eles%20desistem.pdf](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/3127/1/EVENTO_Porque%20eles%20desistem.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2017.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAURÍCIO, W. P. D. (2015). **De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo - RS.

MOTEJUNAS, P. R. et al. **A evasão do ensino superior brasileiro**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>> . Acesso em: 20 out. 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **A educação à distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, R. C. **Educação à distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

MORAN COSTAS, J. M. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Papirus Editorial, 2011.

MOTA, R.; CHAVES FILHO, H.; CASSIANO, W. S. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: SEED, p.13-6, 2006.

MOURA-WALTER, A. **Variáveis Predictoras de Evasão em Cursos a Distância**. Dissertações de Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2006.

MUGNOL, M. **Educação Superior a Distância no Brasil: O percurso das políticas regulatórias**. 1. ed., Paco, 2016.

NASCIMENTO, T. P. C.; ESPER, A. K. Evasão em cursos de educação continuada à distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, v.60, n.2, p.159-173, 2009.

NISKIER, A. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOGUEIRA, D. X. P.; MORAES, R. A. **Educação a Distância no Brasil: Uma análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Kz7U9uIdihkJ:www.histedbr.fe.uni-camp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ZjWcalx9.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Kz7U9uIdihkJ:www.histedbr.fe.uni-camp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjWcalx9.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NOVA, C.; ALVES, L. Educação a Distância: limites e possibilidades. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Orgs.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futur, p. 85-96, 2003.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 48-55, 2009.

PALLOFF, M. R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, p.23-35, 2004.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PIMENTEL, N. M. Educação Superior a Distância nas Universidades Públicas do Brasil: reflexões e prática. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a Distância: Desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

PRETI, O. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: Ibplex, 2002.

RASLAN, V. G. S. **Uma Comparação entre Custo-Aluno no Ensino Superior Presencial e no Ensino Superior a Distância**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISCAL, S. A. A educação solitária. In: SOUSA, D. L.; SILVA JÚNIOR, J. R.; FLORESTA, M. G. (Org.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, p. 53-75, 2010.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos através de ensino a distância**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 1998.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura e avaliação.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 1998.

ROVER, A. J. A Educação a Distância no Ensino de Graduação: Contexto Tecnológico e Normativo. In: FILHO, R. F. (Org.). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-69, 2003.

SANTOS, E. M. et al. **Evasão na educação à distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção.** 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607pm.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

SARAIVA, T. A Educação a Distância no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p. 16- 27, abr./jun. 1996.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007

SILVA J. R.; SGUISSARDI, V. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 13, n. 002, p. 81-110, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Apostila de metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2000.

SOUSA, E. C. B. M.. Panorama Internacional da educação a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, 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, v. 32, n. 04, p. 175-204, out./dez. 2016.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR-BA**, p. 1-11, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987, 175p

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial.** Espanha: Salamarca, junho, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien).** Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacaointernacional/declaracao%20de%20jomtiem.pdf/view>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

VARGAS, M. R. M.; LIMA, S. M. V. **Barreiras à implantação de Programas de Educação e Treinamento à Distância.** Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/092-TC-C3.htm>>. Acesso em: 02 set. 2017.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. **A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University.** Computers & Education, v.39, n.4, p.361-77, 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131502000726> Acesso em: 30. Abrl. 2017

## ANEXO A – Evasão em Educação a Distância

23/11/2017

Evasão em Educação a Distância

### Evasão em Educação a Distância

Caro ex-aluno,

\*Meu nome é Anahí N. D. Huang, sou mestranda em administração pública, sob a orientação do professor Marcelo Ribeiro e coorientação do professor Leandro Sauer. Estamos desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre evasão em cursos a distância.

\*Garantimos o anonimato para todos os participantes da pesquisa. Os dados serão tratados de forma agregada, sem nenhuma identificação.

\*Gostaríamos muito de contar com sua colaboração. Seria possível? O tempo previsto é de 10 minutos.

\*Obrigatório

#### 1. Gênero \*

Marcar apenas uma oval.

- Feminino  
 Masculino

#### 2. Cor/etnia \*

Marcar apenas uma oval.

- Preta  
 Branca  
 Parda  
 Indígena  
 Amarela

#### 3. Estado civil (na época em que abandonou o curso) \*

Marcar apenas uma oval.

- Casado  
 Divorciado  
 Não informado  
 Separado judicialmente  
 Solteiro  
 União estável  
 Viúvo

#### 4. Idade (na época em que abandonou o curso)

\*

---

#### 5. Escolaridade (na época em que abandonou o curso) \*

Marcar apenas uma oval.

- Ensino médio  
 Superior completo  
 Superior incompleto

23/11/2017

Evasão em Educação a Distância

**6. Renda mensal (na época em que abandonou o curso)**

---

**7. Situação habitacional (na época em que abandonou o curso) \****Marcar apenas uma oval.*

- Morava sozinho
- Com os pais
- Com esposa e filhos
- Com parentes
- Em república
- Outros

**8. Tinha filhos (na época em que abandonou o curso)?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**9. Trabalhava na época em que abandonou o curso?***Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**Instruções:**

---

\*A escala abaixo varia de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Leia atentamente os itens listados e selecione o ponto da escala que melhor caracteriza a sua situação durante a realização do curso (nome do curso). Registre sua resposta à direita de cada item e, por favor, não deixe questões em branco.

\*Não existem respostas certas ou erradas.

- 1 (Discordo totalmente)
- 2 (Discordo pouco)
- 3 (Em dúvida)
- 4 (Concordo pouco)
- 5 (Concordo totalmente)

23/11/2017

Evasão em Educação a Distância

**10. Comportamentos e atitudes \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
1 - Senti-me confortável em estudar sozinho.	<input type="radio"/>				
2 - Procurei reservar horários para realizar as atividades do curso.	<input type="radio"/>				
3 - Achei fácil realizar esse curso a distância.	<input type="radio"/>				
4 - Elaborei um plano de estudos.	<input type="radio"/>				
5 - Tive dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos de informática (Internet, correio eletrônico, chat, fórum, dentre outros).	<input type="radio"/>				
6 - Antes de me matricular, procurei informações sobre o curso.	<input type="radio"/>				
7 - Procurei ler os materiais que informavam sobre as características do curso, prazos e atividades previstas.	<input type="radio"/>				
8 - Senti-me apoiado pelo tutor/professor.	<input type="radio"/>				
9 - Achei o conteúdo do curso difícil.	<input type="radio"/>				
10 - Fiquei satisfeito com as minhas notas.	<input type="radio"/>				
11 - Achei difícil obter boas notas nas avaliações de aprendizagem.	<input type="radio"/>				
12 - Senti falta de aulas presenciais.	<input type="radio"/>				
13 - Senti falta do contato virtual (e-mail, chat, fórum, etc) com outros alunos.	<input type="radio"/>				
14 - Senti falta da presença física de outros alunos.	<input type="radio"/>				
15 - Senti falta de material impresso.	<input type="radio"/>				
16 - Senti-me estimulado a participar das atividades em grupo.	<input type="radio"/>				
17 - Fui incentivado pela minha família a realizar o curso.	<input type="radio"/>				
18 - Fui incentivado pela organização na qual trabalho ou estudo para realizar o curso.	<input type="radio"/>				
19 - Procurei conciliar a minha participação no curso com outras atividades de estudo e/ou de trabalho.	<input type="radio"/>				
20 - Procurei conciliar a minha participação no curso com meus compromissos familiares.	<input type="radio"/>				
21 - Foi difícil realizar o curso dentro dos prazos previstos.	<input type="radio"/>				
22 - Tinha conhecimento do conteúdo do curso antes de iniciá-lo.	<input type="radio"/>				
23 - Dominava as habilidades ensinadas no curso, antes mesmo de iniciá-lo.	<input type="radio"/>				

**Instruções:**

[https://docs.google.com/forms/d/1gsNGMIs4wpMih2vawDJwxoJATvOf2PFEhiv1LLG\\_Gk0/edit](https://docs.google.com/forms/d/1gsNGMIs4wpMih2vawDJwxoJATvOf2PFEhiv1LLG_Gk0/edit)

3/5

23/11/2017

Evasão em Educação a Distância

Avalie as suas condições de estudo durante o curso de acordo com a escala abaixo, em que 1 corresponde a totalmente inadequado e 5 a totalmente adequado.

- 1 (Totalmente inadequado)  
 2 (Pouco inadequado)  
 3 (Em dúvida)  
 4 (Pouco adequado)  
 5 (Totalmente adequado)

#### 11. Condições de estudo \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
24 - Disponibilidade de computador.	<input type="radio"/>				
25 - Qualidade do computador.	<input type="radio"/>				
26 - Disponibilidade de acesso a Internet.	<input type="radio"/>				
27 - Qualidade da conexão de acesso a Internet.	<input type="radio"/>				
28 - Disponibilidade de recursos financeiros para manter-se no curso.	<input type="radio"/>				
29 - Adequação dos ambientes de estudo (ruído, iluminação, mobiliário).	<input type="radio"/>				

### Instruções:

Por favor, responda mais algumas questões, selecionando a coluna Sim ou Não.

#### 12. Contexto de estudo – Refere-se ao momento em que cursava o curso \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
30 - Você já participou de algum outro curso a distância antes de ingressar na Universidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 - Você fez outro curso simultâneo a este (presencial ou a distância).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 - Você trabalhava na época em que estava no curso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 - Você estudava?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 - Teve dificuldade de custear os estudos a distância?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 - Você sabe utilizar chats (sala de bate papo)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 - Você sabe utilizar Fórum de discussão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 - Você sabe utilizar e-mail?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 - Você sabe utilizar Internet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 - Você leu o manual do aluno e tutorial desse curso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 - O curso foi pago?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 - Antes de participar do curso você já conhecia técnicas de mediação e arbitragem ou formação de consultores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 - Nesse curso, você estudou em casa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 - Nesse curso, você estudou no trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23/11/2017

Evasão em Educação a Distância

## Instruções

---

Por último, lembrando o período de realização do curso, pense no seu cotidiano e avalie quantas horas diárias, em média, você dedicou a cada uma das atividades abaixo:

**13. Durante o período de realização do curso, tempo de dedicação as atividades. \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 hora	2 horas	3 horas	Mais de 3 horas
44 - Realização do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 - Atividades profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 - Compromissos familiares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 - Outras atividades de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 - Lazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 - Outras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Insira aqui algum outro motivo para sua desistência que não esteja disponível acima (opcional).\***

---

---

---

---

---

---

Powered by

 Google Forms