

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FELIPE SERENO SOSO

**PERMANÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:  
UM ESTUDO A PARTIR DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

FELIPE SERENO SOSO

**PERMANÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: UM  
ESTUDO A PARTIR DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da PUCRS, vinculado à linha de pesquisa em Formação, Políticas e Práticas em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff

Porto Alegre

2021

## Ficha Catalográfica

S715p Soso, Felipe Sereno

Permanência discente em cursos de pedagogia a distância : um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil / Felipe Sereno Soso. – 2021.

127 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff.

1. Permanência discente. 2. Pedagogia. 3. Educação a Distância. 4. Universidade Aberta do Brasil. I. Kampff, Adriana Justin Cerveira. II. Título.

FELIPE SERENO SOSO

**PERMANÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: UM  
ESTUDO A PARTIR DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da PUCRS, vinculado à linha de pesquisa em Formação, Políticas e Práticas em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25 de março de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff – PUCRS (Orientadora)

---

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

---

Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos – Universidade Católica de Brasília

Porto Alegre

2021

*“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”*

Sir Isaac Newton

## **AGRADECIMENTOS**

Nestas linhas, gostaria de dedicar algumas palavras de agradecimento a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação e para a realização deste trabalho.

Começo agradecendo, profundamente, a minha família; meu pai Itacir, minha mãe Dulcemara e minha irmã Rosiane; por todo amor incondicional dedicado a mim, desde meu primeiro segundo de vida. A distância que nos separa, embora dolorosa por impedir nossos abraços, certamente não enfraquece meu carinho e admiração por vocês. É o seu apoio irrestrito que me impulsiona na direção de novas conquistas. Não existem palavras que sejam capazes de expressar, verdadeiramente, o que sinto por vocês.

À Pietro G. S. Pacheco, cujas palavras e gestos me fazem maior que os desafios enfrentados. Obrigado por ser minha fonte de inspiração, de coragem e por ser ombro mais que amigo.

À minha orientadora e mentora para vida, Adriana J. C. Kampf, por ter aceitado embarcar nessa jornada comigo, sempre me oportunizando incontáveis momentos de aprendizado. És meu exemplo de humanidade e profissionalismo.

Às professoras Lucia M. M. Giraffa e Pricila K. dos Santos por terem contribuído de forma tão significativa para a qualificação desse trabalho.

Aos colegas e professores de pós-graduação, com quem tive o prazer de compartilhar momentos tão enriquecedores.

Aos gestores que aceitaram participar dessa pesquisa. Obrigado por terem dividido comigo suas experiências, tão fundamentais à construção desse trabalho.

À CAPES, que na figura de seu diretor de Educação a Distância, Prof. Carlos C. M. Lenuzza, nos autorizou a proceder a investigação junto aos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil.

À empresa UOL Edtech por ter apoiado financeiramente a realização dessa pesquisa.

## RESUMO

A popularização das tecnologias digitais provocou profundas mudanças na sociedade. As novas formas de interação e comunicação, mediadas por espaços não-físicos, possibilitaram a expansão da Educação a Distância (EaD). Esta modalidade de ensino cresce de forma acelerada no Brasil, ao passo que hoje compreende mais de um quarto de todas as matrículas em cursos de graduação (INEP, 2020a). Porém, os altos índices de evasão pressionam as Instituições de Ensino Superior (IES) a definir estratégias para promover a permanência de seus discentes até a diplomação. Neste sentido, a presente pesquisa foi estruturada a partir da necessidade de se olhar para a gestão das instituições e avaliar de que forma estão comprometidas com a permanência discente na modalidade. Com esta investigação, objetiva-se identificar e analisar de que forma as Instituições de Ensino Superior, vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB), promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância. Para isso, realizou-se oito entrevistas semiestruturadas com coordenadores de seis IES distintas e análise de documentos institucionais. A compreensão das falas dos gestores e a análise documental enfatizaram que as instituições possuem diferentes níveis de comprometimento com a institucionalização da modalidade, o que reflete diretamente em sua atuação para mitigar a evasão dos estudantes. A partir da identificação de fragilidades nos cursos, bem como de boas práticas referidas na literatura, foram apresentadas diretrizes que almejam promover a permanência dos discentes nos contextos investigados.

**Palavras-chave:** Permanência discente, Pedagogia, Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil.

## ABSTRACT

The popularization of digital technologies has brought about profound changes in society. The new forms of interaction and communication mediated by non-physical spaces have enabled the expansion of Distance Education (DE). This type of education is growing rapidly in Brazil, and now comprises more than a quarter of all enrollments in undergraduate courses (INEP, 2020a). However, the high dropout rates put pressure on Higher Education Institutions (HEI) to define strategies to promote the permanence of their students until graduation. In this sense, this research was structured from the need to look at the management of institutions and evaluate how they are committed to the permanence of students in the modality. This research aims to identify and analyze how the Higher Education Institutions linked to the Open University of Brazil (UAB) promote the permanence of students in teacher training courses. For this, eight semi-structured interviews were conducted with coordinators of six different HEIs, and analysis of institutional documents. The understanding of the managers' statements and the document analysis emphasized that the institutions have different levels of commitment to the institutionalization of the modality, which reflects directly on their performance to mitigate the dropout of students. Based on the identification of weaknesses in the courses, as well as good practices referred to in the literature, guidelines were presented that aim to promote the permanence of students in the contexts investigated.

**Keywords:** Student permanence, Pedagogy, Distance Education, Open University of Brazil.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino, de 2009 a 2019 .....	15
Gráfico 2: Número de matrículas em cursos de licenciatura, por modalidade de ensino, de 2009 a 2019 .....	16
Gráfico 3: Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação em 2010, por modalidade de ensino, de 2010 a 2019.....	18
Gráfico 4: Evolução das pesquisas de pós-graduação sobre Educação a Distância no Brasil .....	43
Gráfico 5: Pesquisas sobre a UAB de acordo com o grau acadêmico investigado .....	44
Figura 1: Modelo para a permanência discente na graduação.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação dos números de matriculados e concluintes em cursos de graduação presenciais e a distância.....	17
Quadro 2: Iniciativas de institucionalização da Educação a Distância .....	25
Quadro 3: Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB.....	36
Quadro 4: Permanência discente na gestão da Educação a Distância .....	47
Quadro 5: Diferentes definições para o conceito de evasão discente.....	61
Quadro 6: Quadro metodológico da pesquisa .....	70
Quadro 7: Representação alfanumérica dos dados coletados.....	72

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CLABES	Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Distance Education
EaD	Educação a Distância
FOPPE	Formação, Políticas e Práticas em Educação
HEI	Higher Education Institutions
Inst.	Instituição
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SisUAB	Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DE PESQUISA .....	21
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS .....	23
<b>2 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	<b>25</b>
2.1 UM BREVE APANHADO HISTÓRICO .....	25
2.2 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	28
2.3 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL .....	35
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>40</b>
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	40
<b>3.1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b> .....	<b>41</b>
<b>3.1.2 Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1.3 Categorização e Análise das Produções Encontradas</b> .....	<b>46</b>
3.1.3.1 Categoria 1 – Gestão institucional.....	46
3.1.3.2 Categoria 2 – Persistência discente .....	49
3.1.3.3 Categoria 3 – Permanência discente.....	51
3.1.3.4 Categoria 4 – Evasão discente .....	53
<b>3.1.4 Considerações sobre a Categorização e Análise das Produções</b> .....	<b>60</b>
3.2 PERSPECTIVAS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA DISCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	61
<b>3.2.1 Evasão Discente no Ensino Superior</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2.2 Permanência Discente no Ensino Superior</b> .....	<b>63</b>
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>68</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>72</b>
5.1 ASPECTOS REFERENTES AO ÂMBITO INSTITUCIONAL .....	75
<b>5.1.1 Ingresso e acolhida dos discentes</b> .....	<b>75</b>
<b>5.1.2 Acompanhamento da trajetória acadêmica</b> .....	<b>78</b>
<b>5.1.3 Integração social e acadêmica</b> .....	<b>81</b>
<b>5.1.4 Monitoramento da evasão</b> .....	<b>87</b>
<b>5.1.5 Promoção da permanência discente</b> .....	<b>89</b>

5.2 ASPECTOS REFERENTES AO ESTUDANTE.....	94
5.3 ASPECTOS REFERENTES AO ÂMBITO EXTERNO À INSTITUIÇÃO.....	98
5.4 COMENTÁRIOS FINAIS .....	103
<b>6 DIRETRIZES DE PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DISCENTE .....</b>	<b>105</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>120</b>
APÊNDICE A – TRABALHOS PUBLICADOS DURANTE O MESTRADO .....	120
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....	121
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	123
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL ...	126

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação (FOPPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e tem como tema de investigação a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil. Expõe-se, neste primeiro capítulo, linhas introdutórias sobre cada elemento de composição do estudo.

No dia 20 de dezembro de 1996, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei n.º 9.394, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No Artigo 80, deste documento, é explícito que é de responsabilidade do Estado incentivar “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996a, p. 34). Este Artigo marca o início do processo de normatização deste modelo de Educação pela legislação brasileira, reconhecendo que a modalidade pode contribuir para a formação de indivíduos em diferentes níveis educacionais. Este processo de regulamentação é constituído pela publicação de Decretos federais e Portarias ministeriais, com o objetivo de organizar o credenciamento de instituições para a oferta de cursos superiores a distância, bem como métodos de avaliação da qualidade desses cursos e outras disposições legais.

Após a publicação da LDBEN, a primeira peça legislativa referente à modalidade entrou em vigor em 10 de fevereiro de 1998, Decreto n.º 2.494 (BRASIL, 1998). Tal documento vem a ser atualizado diversas vezes, e, hoje, o Decreto n.º 9.057, publicado em 25 de maio de 2017, está em vigor, regulamentando o Artigo 80 da LDBEN. Segue o Artigo 1º desta legislação mais recente:

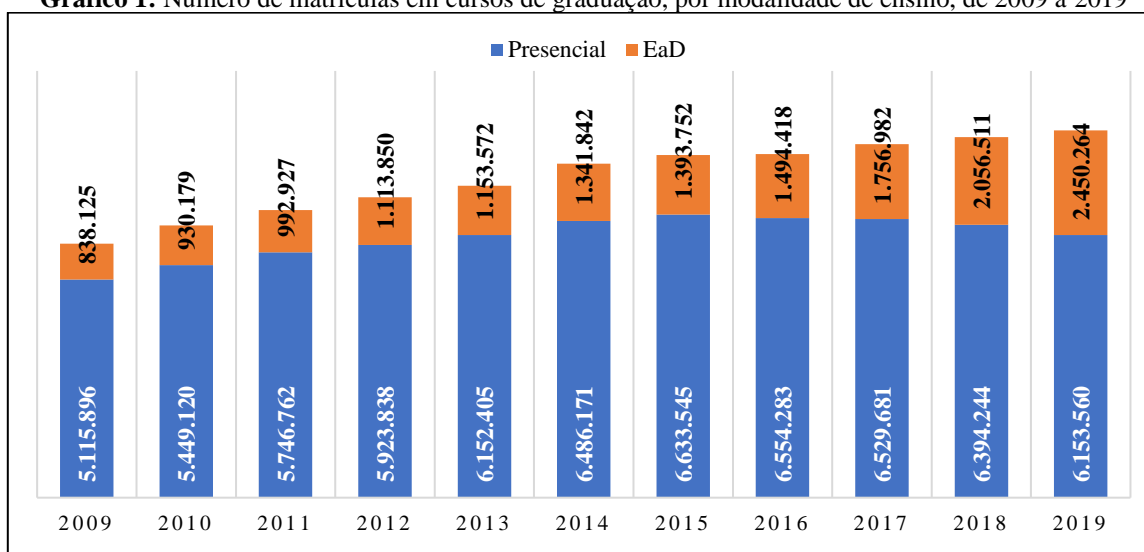
“Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” (BRASIL, 2017a, p. 1).

O texto representa, de forma clara, uma ruptura com o modelo de Educação tradicional, ao dizer que esta nova modalidade de ensino é marcada pela utilização de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e estudantes não desenvolvem atividades pedagógicas necessariamente no mesmo tempo e espaço. Essa modalidade educacional, já consolidada nas instituições de ensino, possui dinâmicas distintas do ensino presencial, e que, por tais

características, apresenta-se como alternativa viável para estudantes de diferentes perfis à procura de qualificação, possibilitando a expansão da formação superior em todo o mundo. São esses os atributos fundamentais da Educação a Distância que possuem profundos impactos no desenvolvimento da Educação em nível superior no país.

Os cursos superiores na EaD vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário do Ensino Superior brasileiro. Analisando as mais recentes estatísticas educacionais, percebe-se que, em 2019, foram registrados 4.529 cursos de graduação a distância em todo o Brasil, uma expansão de 42,5% somente em relação ao ano anterior (INEP, 2020b). Observa-se no Gráfico 1 que, entre os anos de 2009 e 2019, as matrículas em cursos de graduação a distância aumentaram 192,3%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 20,3% no mesmo período.

**Gráfico 1:** Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino, de 2009 a 2019

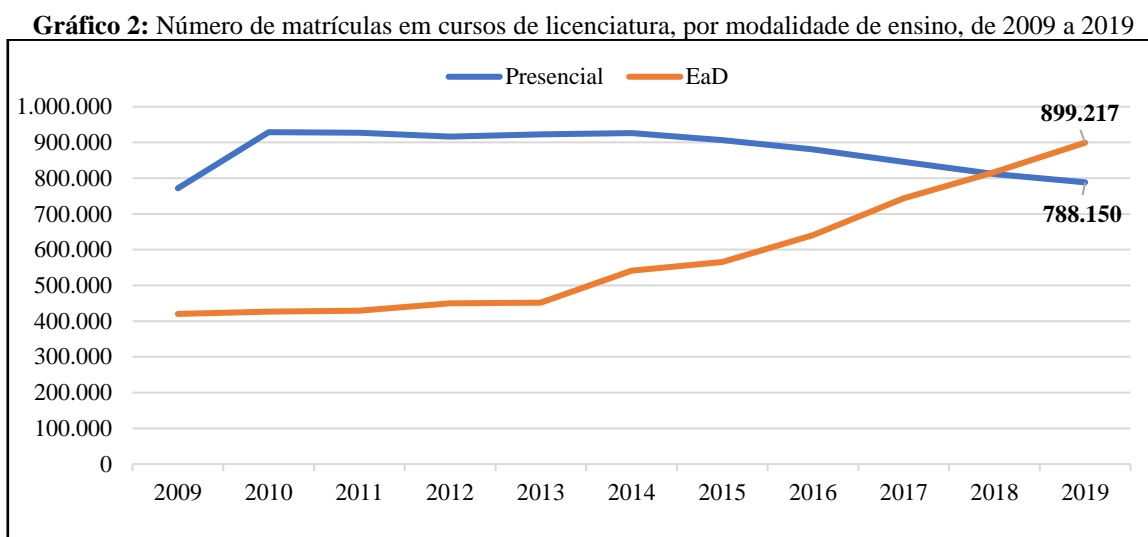


**Fonte:** adaptado de INEP (2020a, p. 20).

De acordo com os mesmos dados, ainda pode-se constatar que no ano de 2016 é registrado o primeiro decréscimo do número de matrículas presenciais nesse intervalo de 10 anos, fato recorrente nos anos seguintes. Em contrapartida, na modalidade EaD, esses números são maiores a cada período. Esses dados apresentam, de forma clara, que a Educação a Distância vem ganhando cada vez mais espaço no cenário do Ensino Superior no Brasil e representa a realidade da formação de milhares de brasileiros todos os anos. O último Censo da Educação Superior (INEP, 2020a) ainda ressalta que mais de um quarto de todas as matrículas, em cursos de graduação no país, são nessa modalidade.

Dados do INEP, no contexto dos cursos de graduação a distância, também indicam o predomínio das licenciaturas sobre os bacharelados e os cursos superiores de tecnologia. Segundo as Notas Estatísticas do Censo mais recente: “O típico aluno de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado” (INEP, 2020a, p. 8). O documento diz ainda que esse estudante típico da EaD é do sexo feminino, estuda em IES privada e, geralmente, ingressa, se matricula e conclui o curso mais tarde que alunos do sistema presencial.

Para demonstrar a expressividade dos cursos de licenciatura a distância no país, destaca-se a progressão do número de matrículas desse grau acadêmico, por modalidade de ensino, de 2009 a 2019:



**Fonte:** adaptado de INEP (2020b).

Como visto no Gráfico 2, em 2018, o número de matrículas em licenciaturas a distância (816.888) ultrapassou a modalidade presencial (811.788) e os dados coletados em 2019 afirmam o aumento dessa diferença. Esses dados são importantes na medida em que possibilitam perceber a centralidade da modalidade para a formação de professores no país.

De forma não surpreendente, entre todos os cursos de graduação a distância ofertados, a Pedagogia é a formação com maior expressividade numérica. Em 2019, foram registrados 295 cursos que totalizaram 551.861 matrículas, representando 61,4% do total de inscrições nas licenciaturas a distância, e 22,5% em relação ao montante de graduações nessa modalidade. Da



mesma forma, o número de concluintes também é o mais expressivo, com 77.170 registros no ano de realização do levantamento (INEP, 2020d).

Contudo, independente do curso ou modalidade de Educação, a evasão discente é realidade no Ensino Superior. Para se ter uma compreensão mais apropriada da extensão desse problema, no contexto brasileiro, foram utilizados dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015, 2018 e 2019 (INEP, 2016; 2019; 2020d). No Quadro 1, são apresentados os cursos com maiores números de matriculados e concluintes, nas duas modalidades. O objetivo é realizar uma comparação direta desses dois indicadores considerando o tempo mínimo de formação para cada curso.

**Quadro 1:** Comparação dos números de matriculados e concluintes em cursos de graduação presenciais e a distância

Curso a distância	Matriculados (2015)	Concluintes (2018)	Taxa de conclusão (%)
1° - Pedagogia	342.495	69.932	20,42
2° - Administração	181.250	24.711	13,63
3° - Serviço Social	96.638	10.393	10,75
Curso presencial	Matriculados (2015)	Concluintes	
1° - Direito	852.703	121.195 (2019)	14,21
2° - Administração	585.609	78.631 (2018)	13,43
3° - Engenharia Civil	349.347	47.510 (2019)	13,60
4° - Pedagogia	313.318	52.546 (2018)	16,77

**Fonte:** Do autor (2021).

Pode-se observar que, independentemente do curso, as duas modalidades de Educação possuem grande discrepância entre os índices comparados. As maiores taxas de conclusão pertencem à Pedagogia, porém este curso não completa seu percurso formativo mínimo (4 anos), com um quarto dos estudantes que ingressaram. É evidente que o número de matrículas e conclusões sempre vai apresentar diferenças, e a simples comparação desses índices é insuficiente para expor o fenômeno em sua totalidade, mas a evasão educacional também é marcada pela desigualdade desses indicadores. A comparação feita, no Quadro 1, objetiva iniciar as discussões sobre a permanência discente na Educação a Distância. A seguir, apresentam-se outros dados que analisam essa questão de forma mais detalhada.

Os Indicadores de Trajetória da Educação Superior (INEP, 2020c), configuram uma ferramenta de acompanhamento longitudinal de ingressantes em cursos de graduação. Os estudantes têm seu percurso formativo monitorado, desde o ano de ingresso até o encerramento do

vínculo (por conclusão ou desistência), no mesmo curso de entrada. O acompanhamento dos acadêmicos é realizado com base em três dimensões de análise que compõem o conjunto de indicadores: permanência, desistência e conclusão, descritos a seguir:

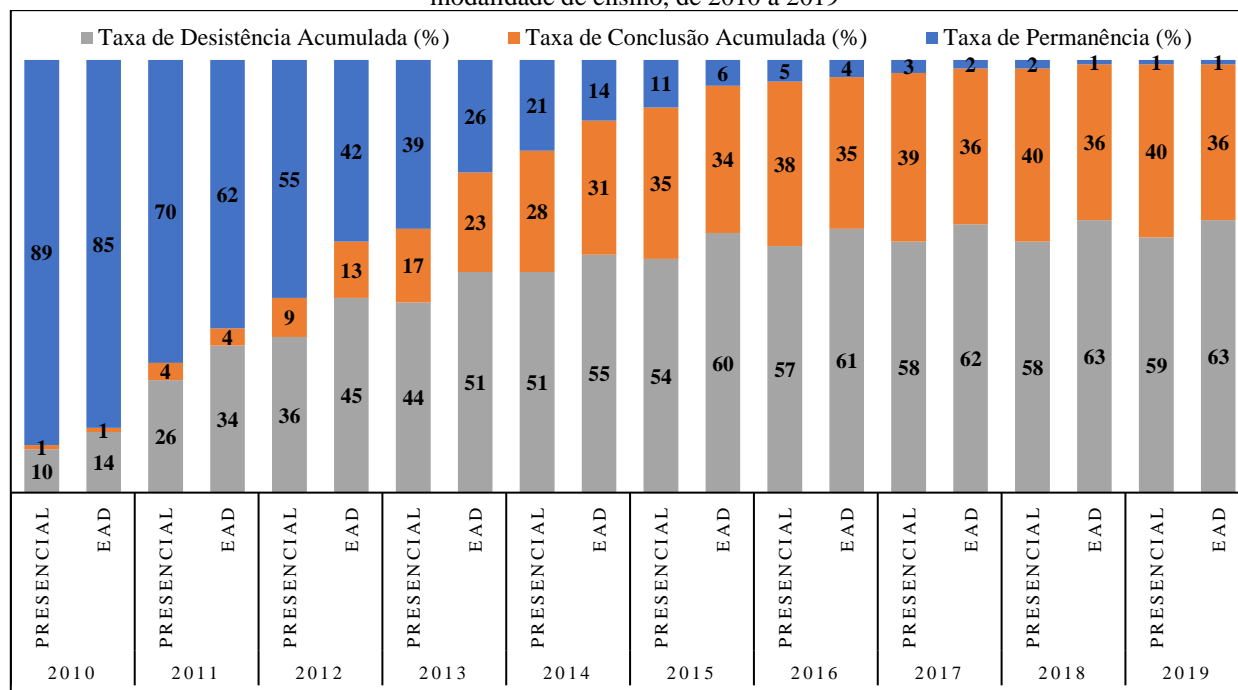
**“Permanência:** corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “cursando” ou “matrícula trancada”, ou seja, trata de alunos que possuem vínculos ativos com o curso e, portanto, deverão ser informados com qualquer situação de vínculo no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso).

**Desistência:** corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “desvinculado do curso” ou “transferido para outro curso da mesma IES”, ou seja, tais alunos encerraram seu vínculo com o curso e, portanto, não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso).

**Conclusão:** corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “formado”, ou seja, também encerraram seu vínculo com o curso e, portanto, não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e mesma data de ingresso).” (INEP, 2017, p. 15).

O Gráfico 3 apresenta a progressão desses indicadores nos cursos de graduação, com ingressantes em 2010 acompanhando-os, anualmente, até 2019. Os dados contemplam os três tipos de formações superiores (licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos) em todo o território nacional nas duas modalidades de ensino.

**Gráfico 3:** Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação em 2010, por modalidade de ensino, de 2010 a 2019



**Nota:** Taxa de Desistência Acumulada: Percentual de ingressantes que desistiram do curso até o ano de referência. Taxa de Conclusão Acumulada: Percentual de ingressantes que concluíram o curso até o ano de referência. Taxa de Permanência: Percentual de ingressantes que estão com vínculo ativo no curso no ano de referência.

**Fonte:** adaptado de INEP (2020a, p. 32).

Observa-se, ao longo do período indicado, que as taxas de progressão dos índices seguem um padrão previsível. O percentual de permanência dos cursos diminui conforme os alunos concluem ou desistem do seu percurso formativo. Comparando os indicadores das duas modalidades percebe-se que, no que se refere à desistência dos cursos, a EaD possui taxas maiores em todo o período comparado. Apesar desse indicador ser menor no início do curso, seu crescimento nos quatro primeiros semestres das formações a distância é maior do que em cursos presenciais.

O aumento expressivo da taxa de desistência nos dois primeiros anos, principalmente para cursos a distância, se reflete em queda significativa da permanência dos estudantes no mesmo período (parcialmente causada pelas conclusões nos cursos superiores de tecnologia que possuem duração de 2 anos). O Gráfico 3 ainda mostra que a taxa de permanência para cursos presenciais é um pouco maior na trajetória comparada, e que apesar do percentual de conclusões para cursos a distância ser maior até 2014, a média desse indicador é melhor nas formações presenciais para os ingressos de 2010 ao final do período de acompanhamento.

É evidente que as taxas apresentadas no Gráfico 3 não apresentam diferenças expressivas entre as modalidades, porém não se pode desconsiderar que os cursos a distância possuem desempenho inferior. O Instituto Lobo (2017) divulgou dados sobre o Ensino Superior brasileiro que corroboram com essa afirmação. De acordo com o relatório, enquanto as taxas de evasão anuais se mantêm relativamente estáveis para licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos presenciais, com 20, 21, e 37%, respectivamente, as porcentagens subiram de 28 para 39% nos bacharelados, de 25 para 33% nas licenciaturas, e se mantiveram em 49% nos tecnólogos, na modalidade a distância de 2011 a 2015.

Maia et al. (2004), realizaram uma investigação em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de todo o Brasil com o objetivo de avaliar os índices de evasão nessas instituições. Das 22 IES que forneceram dados sobre seus cursos foi constatado que a taxa média na modalidade era de 30% ao ano. Considerando o contexto latino-americano, e o desempenho geral da Educação Superior nos países desse bloco, têm-se que cerca de metade da população entre 25 e 29 anos, que ingressam em uma formação de nível superior não a concluem, ou porque ainda estão ligadas às instituições, ou porque evadem (THE WORLD BANK, 2017).

Segundo o Censo EaD.br 2018 (ABED, 2019), da Associação Brasileira de Educação a Distância, cerca de 88,2% das instituições, que oferecem cursos regulamentados totalmente a

distância, afirmam conhecer os motivos que levam à evasão, o que representa um avanço significativo comparado ao Censo de 2017, onde o percentual era de aproximadamente 50%. Esse dado é relevante, pois entende-se que só é possível mover ações de incentivo à permanência dos discentes se os fatores que os levam a evadir forem conhecidos. O documento ainda traz que o percentual de instituições que ofertam cursos totalmente a distância, com taxa de evasão entre 26 e 50%, aumentou de 6% em 2017, para 22,2% em 2018. As possíveis explicações para esse crescimento expressivo são: “o excesso de oferta de cursos e o crescimento vertiginoso no número de matrículas – que, conseqüentemente, elevam a probabilidade de evasão –, bem como o acompanhamento mais próximo dessas taxas pelas instituições” (ABED, 2019, p. 65).

O fenômeno da evasão discente é complexo e multifatorial, diferentes estudos podem considerar fatores discrepantes para medi-lo, o que impossibilita o cálculo de índices absolutos. Porém, um consenso parece emergir da literatura, quando são comparadas as duas modalidades de ensino, as taxas de evasão alcançaram níveis preocupantes, e a Educação a Distância representa ser a que mais sofre com esse fenômeno. O abandono discente é alarmante em todos os sentidos, especialmente em um contexto em que a Educação a Distância cresce de forma considerável todos os anos.

De forma a contribuir para o melhor entendimento desse fenômeno, se faz necessário articular uma investigação que analise se as Instituições de Ensino Superior se encontram capacitadas, desde seus documentos estruturantes, a promover a permanência dos discentes. Para isso, utiliza-se o recorte de um curso de graduação típico na modalidade a distância, a licenciatura em Pedagogia. Apesar da maioria dos estudantes recorrerem a instituições privadas para ingressar nesse percurso formativo, propõe-se que essa investigação seja feita no contexto da Universidade Aberta do Brasil, iniciativa governamental de relevância na Educação a Distância pública. A UAB foi instituída em 2006, pelo Decreto nº 5.800, e se constitui como um sistema 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.” (BRASIL, 2006a, p. 1).

Até o momento, almejou-se esboçar linhas introdutórias sobre os diversos pilares desta investigação. O crescimento dos cursos de graduação a distância, o predomínio das licenciaturas em Pedagogia nessa modalidade, os altos índices de evasão, são fatores de análise indispensáveis e que juntos oferecem sustentação à presente pesquisa.

Encaminhando para o final desta seção, faz-se necessário explicitar de que forma este documento está estruturado, guiando o leitor pelos diferentes elementos de composição da investigação. Nas próximas seções desse capítulo são delineados de forma objetiva os nortes e etapas da pesquisa, incluindo alguns fatores que contribuíram para a formulação dela.

No capítulo seguinte (2), é apresentado um breve apanhado histórico da Educação a Distância, trazendo eventos relevantes para a modalidade no Brasil e no mundo, e ainda considerações importantes sobre a formação de pedagogos e a Universidade Aberta do Brasil. Na Fundamentação Teórica (capítulo 3) são apresentados os levantamentos nos repositórios acadêmicos de pesquisa e discussão dos achados, abordando também alguns conceitos estruturantes do estudo. O capítulo 4 é composto pela Metodologia de Pesquisa, expondo os instrumentos de coleta de dados que pretendem viabilizar possíveis respostas para as questões de pesquisa. No capítulo 5 é apresentada a Análise e Discussão dos Resultados, seguindo para as Diretrizes de Promoção da Permanência Discente, expostas no capítulo 6. Por fim, o capítulo 7 traz o fechamento do estudo com as Considerações Finais.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DE PESQUISA

A presente investigação é resultado de um processo de formação que retoma a caminhada do pesquisador desde a graduação. Desempenhar as atividades de bolsista de iniciação científica, durante o curso de licenciatura em Física, certamente contribuiu para a aproximação com a academia. O desenvolvimento do projeto “Inovações didático-metodológicas para o ensino de ciências”, naquele período, possibilitou a construção de investigações sobre as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino e de aprendizagem. Foram elaboradas algumas pesquisas com foco na utilização de aplicativos educacionais para *smartphones* e *tablets* no ensino de Física, e, para o trabalho de conclusão de curso, investigou-se o uso das TDICs por professores de Física da rede estadual de ensino.

Na busca por ampliar as habilidades como pesquisador engajou-se na obtenção do título de Mestre em Educação, que resultou na elaboração dessa dissertação, entre outros estudos e publicações (APÊNDICE A). O foco da dissertação está em investigar a permanência discente em cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. A proposta emergiu a partir da análise de inúmeros documentos responsáveis pelo mapeamento da Educação Superior no Brasil,

de forma que dois aspectos foram edificantes à pesquisa: o primeiro se refere ao crescimento vertiginoso da modalidade de Educação a Distância, e o segundo aos altos índices de evasão discente na modalidade. Utilizou-se um recorte de cursos de Pedagogia vinculados ao sistema da Universidade Aberta do Brasil, iniciativa governamental de grande relevância para a formação de professores no país.

A partir da construção do estado de conhecimento, sobre os temas evasão e permanência em cursos de licenciatura a distância, constatou-se que há uma predominância de estudos que objetivam investigar os motivos que levam discentes a evadirem, e uma quantidade menor de investigações preocupadas com a promoção da permanência dos alunos em seus referidos cursos. A valorização da narrativa discente, preponderante nas investigações, apontou para a necessidade de mudar o foco e olhar para a gestão institucional.

Esse conjunto de fatores culminou para o surgimento da proposta, estudos sobre evasão e permanência no Ensino Superior e prognóstico da graduação a distância no Brasil. Com essa investigação **objetiva-se identificar e analisar de que forma as Instituições de Ensino Superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância**. Este objetivo geral é orientado por três objetivos específicos que pavimentam o caminho para o cumprimento do propósito dessa pesquisa, são estes:

1. Identificar de que forma a instituição, em seus documentos estruturantes, oferece ao estudante uma rede de apoio discente que auxilie em sua permanência no curso escolhido;
2. Analisar como os diferentes integrantes do corpo de gestão da instituição percebem o conjunto de ações pró-permanência dentro de seu contexto de trabalho;
3. Propor, com base na literatura e nos resultados da pesquisa, diretrizes que auxiliem os cursos de licenciatura em Pedagogia a distância investigados na afirmação de ações promotoras da permanência discente.

Como universo de pesquisa, a investigação foi realizada junto aos cursos de Pedagogia a distância oferecidos em instituições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil. Ao todo foram 6 cursos participantes do estudo, o que envolveu a análise de 18 documentos, e 8 entrevistas com gestores. Os procedimentos apresentados até o momento almejam contribuir para fornecer possíveis respostas à pergunta: **De que forma as Instituições de Ensino Superior, vinculadas à Universidade Aberta do Brasil, promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância?**

É indispensável salientar que o desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu durante um momento singular na história. O ano de 2020 foi marcado pela Pandemia do novo coronavírus, um patógeno novo, batizado COVID-19, que foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 na China e causa infecções respiratórias que podem ser fatais. Segundo o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2020b), a contaminação ocorre entre seres humanos pelas gotículas respiratórias ou contato direto com secreções contaminadas, como: gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, contato pessoal próximo, como toque ou aperto de mão, contato com objetos ou superfícies contaminadas seguido de contato com boca, nariz ou olhos.

A recomendação dos órgãos de saúde para o distanciamento social, evitando a realização de atividades que causam aglomeração de pessoas, tiveram impactos profundos em todas as esferas da sociedade e medidas extremas precisaram ser tomadas na tentativa de evitar a propagação do vírus. O fechamento das estruturas físicas das instituições educacionais, demandada pelo poder público, causaram disrupções no desenvolvimento das atividades presenciais em todos os níveis e modalidades de ensino. Nas entrevistas com os gestores, pôde-se ter uma compreensão mais apropriada da dimensão desses impactos na modalidade a distância e, especificamente, nos cursos de Pedagogia investigados. Embora suas falas reflitam a situação do momento pandêmico, está fora do escopo desse trabalho analisar as implicações disso para o desenvolvimento desses cursos.

## 1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Esta investigação estrutura-se em torno de um problema de pesquisa central, formulado a partir do processo de análise documental e de pesquisas no campo da Educação. Para que a investigação se desenvolva da melhor forma possível, possibilitando indicar possíveis respostas para seus questionamentos, elegem-se indagações secundárias que orientam os objetivos específicos. O primeiro questionamento se refere à institucionalização de políticas de apoio discente que influenciam em sua permanência, sendo que o comprometimento da instituição será medido através da existência dessas diretrizes. Esta pergunta está estruturada da seguinte forma:

1. De que modo a instituição, em seus documentos estruturantes, oportuniza ao estudante uma rede de apoio discente que auxilie em sua permanência no curso escolhido?

O segundo questionamento, que orienta a estruturação do objetivo específico 2, retoma o papel dos gestores institucionais como apoiadores de uma rede de promoção da permanência discente dentro da instituição. Com isso, surge o questionamento:

2. Como os diferentes integrantes do corpo de gestão da instituição percebem o conjunto de ações pró-permanência dentro de seu contexto de trabalho?

O terceiro, e último questionamento, se estrutura da seguinte forma:

3. Com base na literatura e nos resultados da pesquisa, quais diretrizes poderiam auxiliar os cursos de licenciatura em Pedagogia a distância investigados na afirmação de ações promotoras da permanência discente?

Tal indagação orienta o último objetivo específico da investigação em auxiliar as instituições analisadas, a evitar a perda de alunos antes da devida conclusão curricular. As diretrizes devem fornecer alguns apontamentos básicos do que é recorrente na literatura, e o que seria possível realizar no contexto das instituições pesquisadas.

Através desses questionamentos, se reforça a necessidade de olhar para a gestão das instituições que oferecem cursos de Pedagogia a distância como elemento importante para a formação acadêmica. Os discentes não podem ser considerados como os únicos responsáveis pelo abandono do curso, podendo a instituição promover estratégias que favoreçam a permanência deles até a conclusão de sua graduação. Na tentativa de responder as três questões apresentadas acima, objetiva-se contribuir para as discussões sobre a permanência discente nos cursos de Pedagogia a distância, e instigar o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a temática.

A seguir, no capítulo 2, expõe-se um movimento de aproximação com o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil e no mundo, bem como com a formação de pedagogos na modalidade e a concepção e organização da Universidade Aberta do Brasil.



## 2 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O texto apresentado, até o momento, introduziu alguns elementos básicos que dão sustentação à realização da pesquisa. Deu-se importância para a difusão de alguns dados que oferecem um panorama da formação a distância no país, e, dessa forma, justificou-se a importância de desenvolver o estudo no universo apresentado. Nesse capítulo, o objetivo é mergulhar com maior profundidade em três elementos de base dessa investigação, quais sejam: a Educação a Distância, onde são apresentados alguns fatos relevantes para a modalidade no Brasil e no mundo; a formação de pedagogos a distância, abordando a legislação competente; e a Universidade Aberta do Brasil, expondo seu *modus operandi* e ressaltando sua relevância para a expansão da oferta de Educação a Distância no país. A abordagem de outros temas pertinentes à pesquisa, como a evasão e a permanência discente, serão tratados na Fundamentação Teórica (capítulo 3).

### 2.1 UM BREVE APANHADO HISTÓRICO

A Educação a Distância tem seus primeiros registros no século XVIII, nos Estados Unidos. A iniciativa do professor Caleb Philipps, anunciada na Gazeta de Boston no ano de 1728, é considerada por alguns autores (NUNES, 2009; ALVES, 2011) como sendo o marco inicial da Educação a Distância. Naquele período, a mediação era feita através do envio de correspondências semanais com materiais de cunho profissionalizante. O caráter das iniciativas pedagógicas nesta fase inicial da modalidade era especializar indivíduos para o mercado de trabalho, com formações curtas de natureza bastante prática.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a Educação a Distância passou de iniciativas isoladas, individuais, para ser institucionalizada. No Quadro 2, são listadas algumas dessas iniciativas que obtiveram atenção internacional.

**Quadro 2:** Iniciativas de institucionalização da Educação a Distância

1829	Na Suécia é inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância;
1840	Na Faculdade <i>Sir</i> Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência da Europa;
1856	Em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência;

1892	No Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes;
1922	Iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética;
1935	O <i>Japanese National Public Broadcasting Service</i> inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial;
1947	Inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne;
1948	Na Noruega, é criada a primeira legislação para escolas por correspondência;
1951	Nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade;
1956	A <i>Chicago TV College</i> , Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pode notar-se rapidamente em outras universidades do país que não tardaram em criar unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão;
1960	Na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria;
1968	É criada a Universidade do Pacífico Sul, uma instituição regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania;
1969	No Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
1971	A Universidade Aberta Britânica é fundada;
1972	Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância;
1977	Na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta;
1978	Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância;
1984	Na Holanda, é implantada a Universidade Aberta;
1985	É criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência;
1985	Na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi;
1987	É divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia;
1987	É criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância;
1988	Em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
1990	É implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre Educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

**Fonte:** Alves (2011, p. 86-87).

A evolução dos cursos por correspondência, com um instrutor e alguns alunos, ganhou espaço nas instituições e aprimorou-se, incorporando materiais instrucionais mais organizados em vista ao processo de ensino e de aprendizagem. Já na primeira metade do século XX, observa-se o surgimento de programas educacionais de rádio, ainda utilizando materiais de apoio enviados pelo correio. A televisão foi sendo consolidada como meio de comunicação e Educação a partir da década de 1950, muitos sistemas educativos foram elaborados somente com base na veiculação de cursos através desse recurso (NUNES, 2009).

No contexto brasileiro, a Educação a Distância começa a se destacar a partir do século XX. De acordo com Alves (2009), em 1904 eram instaladas as primeiras Escolas Internacionais, unidades de ensino filiadas a uma organização norte-americana. A mediação era feita através do

envio de correspondências, e os cursos especializavam indivíduos para atuação no setor de comércio e serviços. Em 1923, era fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, inaugurando o período da Educação via rádio no Brasil.

Um dos exemplos mais notáveis da utilização dessa tecnologia, para fins educacionais, foi o programa Universidade do Ar, transmitido pela primeira vez em 19 de abril de 1941. As aulas de cada disciplina eram transmitidas precisamente às 18h45min, duas vezes por mês, “[...] intercalando entre as aulas de Português, Francês, Inglês, Latim, História do Brasil, História da Civilização, Geografia Geral e do Brasil, Ciências, História Natural, Matemática e Noções de Estatística.” (ROMERO, 2014, p. 54).

As décadas de 70 e 80 marcam o período do uso da televisão para fins educativos no país, projetos importantes como o Instituto Padre Reus e a Televisão Ceará começaram os cursos das antigas 5ª a 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e auxílio de monitores. Em 1979, a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989 é fundado o Centro de Educação Aberta Continuada a Distância e lançado o Brasil EAD (ALVES, 2009, p. 09-10; ALVES, 2011, p. 10-12).

A partir dos anos 90, com a popularização do computador pessoal e da *internet*, iniciou-se um movimento de expansão da Educação a Distância no Brasil que começa com a regulamentação da modalidade através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Desde então, projetos importantes surgiram no cenário nacional, como a criação da Universidade Aberta do Brasil (2006), sistema que visa a integração dos entes federativos através da oferta de Educação a Distância pública.

Ao referenciar alguns dos acontecimentos relevantes para a Educação a Distância, objetivou-se trazer uma noção de seu desenvolvimento no Brasil e no mundo. A EaD que conhecemos hoje, baseada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, é resultado de um longo processo de evolução onde novos recursos foram sendo incorporados ao passo do desenvolvimento tecnológico, se tornando capaz de incorporar projetos de Educação cada vez mais complexos, e chegar a números crescentes de indivíduos. Destaca-se a forma tardia com que o Brasil estabeleceu um projeto nacional de EaD, sendo que outros países da América Latina, como Costa Rica e Venezuela, por exemplo, já tinham seus sistemas implantados desde a década de 70 (ALVES, 2011).

## 2.2 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para entender a formação de pedagogos a distância, é necessário resgatar, não só os documentos específicos referentes a essa formação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia, e as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, mas também normas que orientam a modalidade de forma geral, como os Decretos nº 9.057 e 9.235 e os referenciais de qualidade para a Educação Superior a distância.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, diversas peças legislativas foram aprovadas no intuito de regulamentar seus Artigos. No que se refere ao Artigo 80 da LDBEN, sobre a veiculação de programas de Educação a Distância, sua regulamentação vigente encontra-se redigida no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Além de apresentar uma definição atualizada da EaD, acrescentando a necessidade de definir políticas de acesso aos cursos, o trabalho de pessoal qualificado para atuação na modalidade a distância, e a descrição de atividades de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos adequadas à modalidade, o documento propõe flexibilização das exigências quanto à oferta de cursos à distância e amplia as prerrogativas das instituições públicas federais de Educação para a expansão de formações na modalidade.

A partir do Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017a), é permitido o credenciamento de Instituições de Ensino Superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância, algo antes impossível sem o reconhecimento de cursos presenciais na mesma instituição. O referido Decreto também credenciou, de forma automática, IES públicas para a oferta de cursos na modalidade, devendo as instituições requerer nova autorização no prazo de cinco anos a partir da oferta do primeiro curso a distância. As novidades trazidas pela norma vigente objetivam ampliar as formações a distância, principalmente em instituições públicas, e apresentam grandes avanços no desenvolvimento de programas de pós-graduação na modalidade.

Outra legislação importante que tem efeitos na EaD é o Decreto nº 9.235, publicado em 15 de dezembro de 2017, dispondo sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos de graduação e pós-graduação no país. Destacam-se dois Artigos desse documento que possuem grande impacto na oferta desses cursos:

“Art. 98. Os cursos a distância poderão aceitar transferência, aproveitamento de estudos e certificações totais ou parciais realizadas ou obtidas pelos estudantes em cursos presenciais, da mesma forma que os cursos presenciais em relação aos cursos a distância, conforme legislação.”

[...]

“Art. 100. É vedada a identificação da modalidade de ensino na emissão e no registro de diplomas.” (BRASIL, 2017b, p. 22-23).

Os Artigos citados, já presentes em legislações passadas, reafirmam a equivalência das modalidades de ensino ao permitir transferência de alunos, asseguram ao estudante a possibilidade de aproveitamento de estudos, e visam evitar a discriminação dos egressos dos cursos a distância no mercado de trabalho. Tais Artigos são muito importantes para a consolidação da EaD como modalidade legítima de Educação, que tem assegurada pela legislação os mesmos padrões de qualidade das formações superiores presenciais.

Para auxiliar os cursos a distância, no quesito qualidade, o Ministério da Educação elaborou um documento<sup>1</sup> contendo alguns referenciais que englobam aspectos pedagógicos, de infraestrutura e de pessoal capacitado. Essas dimensões desdobram-se em oito tópicos principais que devem estar presentes nos projetos pedagógicos dos cursos, descritos a seguir:

### **I. Concepção de Educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem**

A opção epistemológica de Educação adotada norteia uma série de fatores, desde a concepção e organização do curso, englobando todos os elementos constituintes, até o seu desenvolvimento. Qual o perfil de estudante que se deseja formar? Qual o papel dos professores e tutores? De que forma o currículo e as disciplinas estão estruturados? Como se desenvolverá a produção do material didático? Qual a concepção de avaliação das aprendizagens? As respostas para essas perguntas devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico do curso. O texto destaca que o ponto focal da Educação Superior, independente da modalidade,

“[...] é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.” (BRASIL, 2007, p. 9).

---

<sup>1</sup> Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), apesar de publicado há 14 anos, ainda é o documento mais recente do MEC que aborda a qualificação dos cursos superiores nessa modalidade.

Ainda sobre este primeiro tópico, evidencia-se a necessidade de que o projeto pedagógico preveja a inclusão de módulos introdutórios que abordem o domínio de habilidades básicas referentes à utilização de recursos tecnológicos, no sentido de que todos os estudantes partam de um ponto em comum, e que a tecnologia seja vista não como um obstáculo, mas, sim, como um elemento que oportuniza e potencializa a aprendizagem.

## **II. Sistemas de comunicação**

Com relação aos sistemas de comunicação têm-se que: “[...] o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado” (BRASIL, 2007, p.10). Os estudantes devem ter acesso a um sistema de comunicação que lhes permitem interagir com professores, tutores e colegas, para sanar dúvidas, articular projetos em grupo, receber orientações, entre outras questões. A relação entre alunos é destacada como primordial na modalidade a distância, sendo indispensável para evitar o isolamento e permitir a continuidade da formação discente. Nesse tópico, o documento traz uma série de questões com descrição obrigatória nos projetos pedagógicos, entre eles: valer-se da utilização de modelos comunicacionais síncronos e assíncronos; promover a interação dos estudantes através de atividades coletivas presenciais e virtuais; assegurar flexibilidade de horários no atendimento aos alunos, principalmente dos tutores; e abrir espaço para representação discente nas decisões referentes à gestão do curso.

## **III. Material didático**

Sobre o material didático, os referenciais de qualidade compreendem que sua formulação procede de um processo de definição dos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos presentes no projeto pedagógico. O material didático deve proporcionar ao estudante o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, sendo imbricado pelas tecnologias digitais que eles têm acesso. As dinâmicas exclusivas da aprendizagem a distância requerem “[...] que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros” (BRASIL, 2007, p.13), na produção de materiais adequados a modalidade.

#### **IV. Avaliação**

No processo de avaliação estão contempladas duas dimensões: a primeira diz respeito ao processo de aprendizagem, a segunda é referente à instituição. A avaliação da aprendizagem é descrita como contínua onde o progresso do aluno é verificado constantemente, isso se torna possível apenas quando articulados mecanismos permanentes de acompanhamento dos estudantes. A redação dos referenciais destaca a importância das avaliações presenciais, previstas nas normativas, e que contemplam atividades em laboratório, defesa de trabalhos de conclusão de curso, entre outras práticas. Já a avaliação institucional abarca questões da organização didático-pedagógica, questionando o currículo, o material didático, o sistema de orientação docente, as práticas de professores e tutores, o próprio modelo epistemológico adotado pelo curso, as parcerias com outras instituições e, também, as aprendizagens dos estudantes. A avaliação institucional também considera a qualificação de docentes, tutores e corpo técnico-administrativo do curso, em seu apoio dado aos estudantes para realização de atividades acadêmicas, e a avaliação das instalações físicas da instituição, como acesso a material instrumental e de suporte técnico-científico, e infraestrutura dos polos.

#### **V. Equipe multidisciplinar**

Na abordagem dos diferentes agentes constituintes de um curso a distância são evidenciadas as principais competências de cada uma das classes funcionais. De acordo com o texto, dos docentes nessa modalidade espera-se que sejam altamente qualificados para elaborar material didático, definir bibliografia, videografia, audiografia, iconografia, realizar a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem sempre motivando os alunos, assumir uma postura permanente de autoavaliação, entre outras funções. A atuação dos tutores presenciais e a distância é bastante parecida no sentido em que os dois devem conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático, terem domínio dos conteúdos específicos e estarem à disposição dos alunos para esclarecimento de dúvidas de natureza diversa. Esses profissionais devem ter papel ativo na prática pedagógica, promovendo espaços de construção coletiva de conhecimento, seleção de materiais didáticos, e devem fazer parte dos processos avaliativos junto com os docentes. Os tutores presenciais ainda têm, sob suas atribuições, o auxílio nas atividades realizadas nos polos. A função de tutor é, claramente, uma das mais importantes de um curso a distância, pois o contato mais próximo com os alunos lhes confere uma atuação crítica no que diz respeito ao engajamento dos

alunos com suas atividades, sendo capaz de reconhecer, com antecedência, estudantes propensos a evadir e tomar as medidas cabíveis. Diante disso, o texto acrescenta ser indispensável o desenvolvimento de um plano de capacitação para tutores, que deve “[...] no mínimo, prever três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria” (BRASIL, 2007, p. 22). Por fim, as atribuições definidas ao corpo técnico-administrativo de um curso abrangem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica. Na área tecnológica, esses profissionais devem atuar no suporte técnico, manutenção e zeladoria de todos os equipamentos necessários a docentes, tutores e estudantes. O amparo tecnológico a professores conteudistas no desenvolvimento de materiais didáticos e outras mídias é colocado com uma de suas funções mais relevantes. No que tange à dimensão administrativa, há uma série de funções delegadas a essa equipe, como: registro e acompanhamento de matrículas, certificação dos estudantes, apoio de estudantes, tutores e professores nas atividades presenciais e a distância, entre outras.

## **VI. Infraestrutura de apoio**

Os referenciais de qualidade para Educação Superior a distância abordam a infraestrutura de apoio sob duas frentes, a primeira se refere à coordenação acadêmico-operacional na sede da instituição, que é conceituada como unidade de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos, devendo ser dotada, basicamente, de secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, e sala de videoconferência (opcional). Ao falar a respeito da infraestrutura dos polos, definidos pela legislação vigente como “[...] a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” (BRASIL, 2017a, p. 1), destaca-se que sua implementação deve ser feita em localidades estratégicas para a expansão, interiorização e regionalização da oferta de Educação a Distância no país. Seus projetos arquitetônico e pedagógico precisam garantir o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência, atendendo às condições necessárias de acessibilidade e utilização dos equipamentos e espaços. O documento ainda destaca as bibliotecas dos polos, que devem possuir acervo atualizado e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados, e, também, serem informatizadas para consumo de conteúdo em diferentes mídias, os laboratórios de informática,



que devem ser de livre acesso, com boa conexão de internet e equipamentos de ponta, e secretaria do polo e salas de tutoria e estudos.

## **VII. Gestão acadêmico-administrativa**

No que tange à gestão de um curso a distância, destaca-se que:

“[...] é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.” (BRASIL, 2007, p. 29).

Esses e outros serviços básicos precisam ser pensados para as condições de um curso a distância, no intuito de oferecer ao aluno uma rede de suporte para assuntos acadêmicos e administrativos, evitando que ele se desestimele frente a dificuldades dessa natureza e acabe evadindo.

## **VIII. Sustentabilidade financeira**

O custo para implementar um curso a distância de qualidade é alto, pois a produção de material didático, a capacitação das equipes multidisciplinares, a implantação dos polos presenciais, entre outras questões, necessita de amplo investimento inicial. O documento eleva alguns fatores que necessitam da aplicação de capital de forma imediata, e a curto e médio prazo. É necessário ressaltar que não foram listados qualquer tipo de apoio à permanência dos alunos, como a disponibilização de bolsas de estudo.

Ao percorrer os principais elementos de composição dos referenciais de qualidade para a EaD, tem-se uma noção mais apropriada da dimensão dos desafios que se impõe ao projetar e desenvolver um curso a distância. Embora seja um documento que não tem força de lei, ele deve ser conhecido por instituições que atuam na modalidade, pois seus elementos são quesitos avaliativos para que as IES possam ofertar esses cursos.

A legislação, citada anteriormente, atenta para a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais, aplicadas a todas as formações superiores em ambas as modalidades. O Parecer CNE/CP nº 5, de 2005 (BRASIL, 2005), foi o primeiro a sugerir diretrizes específicas aos cursos de Pedagogia após a promulgação da LDBEN, em 1996. O documento traz uma série de questões históricas que envolvem a formação de pedagogos no Brasil, citando que uma das ênfases dadas,

ao longo dessa formação, envolve a Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à Educação. À EaD, porém, não são atribuídas diretrizes específicas no que tange a essa graduação, ao invés disso, são abordadas características mais amplas sobre o curso, seus objetivos e organização, perfil dos egressos, e documentos estruturantes.

Em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio (BRASIL, 2006b), as DCN para licenciaturas em Pedagogia são instituídas. A norma carrega as informações de seu Parecer (5/2005) e define questões de base para a formação, porém, novamente, não há menções específicas à modalidade a distância.

Isso vem a mudar com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, onde são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), explicitando que esta “[...] deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.” (BRASIL, 2019, p. 2).

A carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, definidas para os cursos de licenciatura, estão distribuídas em três grupos:

“I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.” (BRASIL, 2019, p. 6).

O Artigo 14 do documento deixa a cargo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a descrição teórica da viabilidade de desenvolver as disciplinas dos Grupos I e II a distância, devendo ser assegurado o desdobramento das competências e habilidades previstas no componente. Referente às atividades práticas (Grupo III), o inciso 6º do Artigo 15 define que as atividades de estágio e práticas como componente curricular ao longo do curso devem ser realizadas de forma presencial para a modalidade EaD.

Ao analisar os principais documentos legais que orientam a formação superior na modalidade a distância, com atenção aos cursos de Pedagogia, percebe-se que há um projeto de

expansão e interiorização da Educação Superior, que se materializa através da Educação a Distância. Historicamente, a legislação sofreu diversas alterações para regulamentar e assegurar a qualidade das ofertas educacionais no país, independente da modalidade. Possivelmente, não há exemplo maior para esse projeto de expansão do que a Universidade Aberta do Brasil, tema da próxima seção.

### 2.3 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Instituído em 2006, por meio do Decreto nº 5.800, o sistema da Universidade Aberta do Brasil é “[...] 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” (BRASIL, 2006a, p. 1). A UAB é retrato de uma ação governamental que fomenta a modalidade de Educação a Distância nas instituições públicas de Ensino Superior, apoia pesquisas em metodologias inovadoras respaldadas em tecnologias de informação e comunicação e incentiva a colaboração entre União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de Educação a Distância em localidades estratégicas.

O sistema UAB funciona integrando os três níveis do governo: municipal, estadual e federal. Os governos dos Estados e as Prefeituras mantêm a estrutura física dos polos de ensino presencial, ou seja, constroem e sustentam a infraestrutura para receber os cursos de Ensino Superior de acordo com as exigências do MEC. Já a instituição de ensino é responsável pelo desenvolvimento dos cursos ofertados, produzindo conteúdo, material didático, ferramentas didáticas e tecnológicas, selecionando professores e tutores, entre outras atividades indispensáveis para a operacionalização de um curso a distância. O sistema integra instituições públicas de ensino em todo o país, levando Educação Superior aos mais diversos municípios do interior que geralmente têm dificuldades de acesso à formação universitária. Segundo o InfoCAPES: Edição 19 – Maio/2020 (CAPES, 2020a), cerca de 70% dos 848 polos que compõe o sistema se localizam em municípios com menos de cem mil habitantes.

No Decreto que institui a Universidade Aberta do Brasil é estabelecido que a articulação, entre as instituições que oferecem os cursos e os polos presenciais, é feita através de edital publicado pelo Ministério da Educação, dispondo sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para a UAB. No mesmo Decreto está elencado como prioridade do sistema

a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Segundo resultados coletados e reunidos na “Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB” (CAPES, 2018), cerca de 38,4% dos respondentes afirmaram atuar como docentes na Educação Básica, desses, 32,5% atuam na rede pública. Esses dados mostram a centralidade do sistema para a formação inicial e continuada de professores em todo o país, lhes permitindo obter o diploma sem a necessidade de migrarem para os grandes centros e se afastarem de suas práticas escolares.

Os resultados desse levantamento abrangem uma diversidade de fatores referentes aos cursos oferecidos pelo sistema UAB, e, sob a perspectiva dos discentes, traz um panorama da qualidade dessas ofertas. No intuito de explorar os dados importantes que contribuem para esta pesquisa, faz-se um paralelo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. As concatenações possíveis são apresentadas no Quadro 3.

**Quadro 3:** Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB

Questionamento	Resultado da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB
<b>I. Concepção de Educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem</b>	
Pergunta 26 - Nível de habilidades com informática necessárias para utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem nos 3 primeiros meses do curso:	“Cerca de 93,8% demonstraram ter habilidades com informática entre os níveis muito bom e regular. Com taxas de ‘muito bom’ melhores entre as regiões Sudeste (42,4%) e Sul (35,4%)”.
<b>II. Sistemas de comunicação</b>	
Pergunta 19 - Avaliação sobre o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do curso:	“Com 81,5% de ‘ótimo/bom’ o AVA indica que está bem avaliado”.
Pergunta 31 – Sobre a interação com tutores via Ambiente Virtual de Aprendizagem:	“Cerca de 52,3% indicam que houve interação de maneira boa ou regular, mas que precisa melhorar o aproveitamento dos contatos. Outros 37% apontaram ser/ter sido ótima a interação, com muita regularidade e aproveitamento. A interação com os tutores foi ruim/péssima para apenas 5,5% dos estudantes”.
Pergunta 32 - Principais insatisfações quanto ao processo de tutoria via Ambiente Virtual de Aprendizagem:	“Os fatores tempos das respostas (33,4%), forma de interação (24,1%) e qualidade das respostas (22,2%) apresentaram as maiores insatisfações”.
Pergunta 33 - Formas de comunicação com os tutores:	“Fóruns, e-mails, chats e encontros presenciais aparecem, nesta ordem, como as formas de comunicação mais frequentes entre estudantes e tutores”.
<b>III. Material didático</b>	
Pergunta 10 - A qualidade do material didático disponibilizado pela Instituição de Ensino é/foi:	“Para 76,9% dos estudantes, a qualidade do material didático ofertado pela IES foi considerada ‘Ótima/Boa’. As Regiões Sul

	(33,5%) e Sudeste (30%) alcançaram taxas acima da média nacional de 27,9%, na classificação ‘Ótima’”.
Pergunta 11 - Em quais formatos os materiais didáticos do curso são/foram entregues:	“De acordo com as respostas, PDF para leitura no AVA (59,2%) e impressos pelos próprios alunos (48,8%) registraram as maiores frequências”.
Pergunta 12 - Se a adequação do conteúdo do material didático, disponibilizado pela Instituição de Ensino, atende as necessidades de formação do curso:	“Para 92,2% dos estudantes a adequação entre conteúdo e necessidades das atividades atende totalmente (47,1%) ou parcialmente (45,1%). As taxas de não atendimento ficaram em 3,1%. As regiões Nordeste (4,3%) e Norte (3,6%) registraram taxas de não atendimento acima da média nacional”.
Pergunta 20 - Recursos didáticos mais ofertados pela IES:	Dentre os recursos didáticos mais ofertados pela IES estão os fóruns e chats (80,4%), vídeos (67,7%), encontros presenciais (63,9%), material impresso (55,3%), bibliotecas virtuais (51,8%), web conferências (34,6%), e gráficos, mapas e fotos (26,5%).
<b>IV. Avaliação</b>	
Pergunta 7 - Sobre o desempenho do curso que escolheu:	“Para 83,6% dos estudantes, o curso esteve acima do esperado ou cumpriu bem as expectativas. As melhores avaliações (além do esperado) ficaram assim distribuídas entre as regiões: Sudeste (18%), Sul (17,6%), Centro-Oeste (14,5%), Norte (13,2%) e Nordeste (12%)”.
Pergunta 9 - Fatores que precisam ser melhorados no curso:	Ausência de material impresso (26,1%); tempo de resposta da tutoria (24%); prazo para realização das atividades (24%); infraestrutura do polo (23,3%); conexão e velocidade da internet no polo (21,1%); entre outros.
Pergunta 18 - Formas de avaliações que o curso contempla/contemplou:	Participação em fóruns (81,3%); provas (80,1%); trabalhos/relatórios/resumos (73,9%); avaliação TCC (60,9%); participação em chats (55,7%); atividades complementares (45,3%); entre outros.
Pergunta 35 - Tempo médio que o tutor leva/levava para concluir e postar as respostas das atividades:	“Cerca de 76,2% indicaram até 10 dias para o tutor postar as respostas. As regiões Norte (57,4%), Sul (53,9%) e Sudeste (52,8%) registraram os melhores índices de respostas em até 5 dias”.
Pergunta 36 - Avaliação do processo de correção das atividades pelo tutor:	“Para 37,2% o processo de avaliação foi rápido e muito esclarecedor. Outros 24,3% indicaram com demora, mas com valor, significando uma taxa de 61,5% de aceitação”.
Pergunta 37 - Quanto ao tutor a distância, o domínio do conteúdo é/foi:	“Para 77,1% o domínio de conteúdo do tutor a distância foi ótimo ou bom. As avaliações ótimas foram mais predominantes nas regiões Sul (30,5%) e Norte (28,4%), ficando acima da média nacional (27,3%)”.
Pergunta 38 - Quanto ao tutor a distância, a didática e a metodologia de ensino praticadas são/foram:	“Em relação a metodologia de ensino do tutor a distância, para 88% foram satisfatórias ou regulares. As maiores taxas de satisfação foram nas regiões Sul (60,9%), Norte e Sudeste (54,3%) e Centro-Oeste (54%). Somente a região Nordeste (48%) ficou abaixo da média nacional”.
Pergunta 39 - Quanto ao tutor presencial, o domínio do conteúdo é/foi:	“Para 65,3% o domínio de conteúdo do tutor presencial foi ótimo ou bom. As melhores avaliações de ótimo foram para as regiões Sul (29,1%) e Norte (28,4%), quando ficaram acima da média nacional (28,1%)”.
Pergunta 40 - Quanto ao tutor presencial, a didática e a	“Em relação a metodologia de ensino do tutor presencial, para 76,5% foi satisfatória ou regular. As maiores taxas de satisfação

metodologia de ensino praticadas são/foram:	foram para as regiões Sul (55,7%), Centro-Oeste (55%) e Norte (51,8%), ficando acima da média nacional (50,8%)”.
<b>V. Equipe multidisciplinar</b>	
Pergunta 14 - Quando estou em dificuldades com as disciplinas eu procuro:	“Para 39,9% dos respondentes, nos momentos de dificuldades com as disciplinas procuram ou procuravam a ‘tutoria a distância’, seguido de ‘tentar resolver só’ (31,9%) e ‘ajuda do colega de classe’ (28,6%). Para 25,3%, não houve dificuldades”.
Pergunta 22 - Tipos de tutoria que o curso contempla/contemplou:	Presencial e a distância (76,5%); somente a distância (17,6%); somente presencial (1,9%), não informou (4%).
Pergunta 34 - Orientações que recebe/recebeu dos tutores:	“Em relação às orientações dos tutores, 73,1% indicaram serem ótimas ou boas. As regiões Sul (26,2%), Norte (24,9%) e Sudeste (23,9%) obtiveram percentuais ótimos acima da média nacional”.
Pergunta 41 - Interação com os professores das disciplinas:	“Cerca de 63,2% disseram ter tido ótima ou boa interação com os professores das disciplinas. As melhores ocorrências foram para as regiões Norte (22,8%), Sul (21,7%) e Centro-Oeste (21,5%), que ficaram acima da média nacional (19,9%)”.
<b>VI. Infraestrutura de apoio</b>	
Pergunta 21 – Realiza/realizou atividades em laboratórios pedagógicos compatíveis com as necessidades do curso:	“Para 45,9% dos estudantes não há/houve atividades em laboratórios compatíveis com as necessidades do curso, outros 25,4% indicaram que há/houve, mas de forma limitada. Esse indicador apresenta um dos principais fatores a serem melhorados, na visão dos 46.459 estudantes que finalizaram a pesquisa”.
Pergunta 29 - Locais em que você costuma/costumava acessar a internet para realização das atividades do curso:	“Casa (78,3%), trabalho (14,5%) e internet móvel (14,4%) foram os locais mais acessados para realização das atividades”. Para 6,1% dos respondentes o polo presencial é o local de maior acesso.
<b>VII. Gestão acadêmico-administrativa</b>	
Pergunta 17 - O papel da Instituição no que se refere a sua participação em Congressos e Seminários Científicos foi:	“Para 55,7% dos estudantes houve divulgação ou incentivo. Outros 42,3% apontam que não houve estímulo e 5,9% afirmam que houve estímulo, mas não se interessaram”.

**Fonte:** Do autor (2021), adaptado de CAPES (2018).

O Quadro 3 representa uma tentativa de expor os dados da pesquisa com estudantes do sistema UAB, organizando-os de acordo com as considerações de cada dimensão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Não houve informações a serem contempladas pelo tópico de Sustentabilidade financeira nos referenciais.

Os resultados demonstram, na visão discente, questões a serem melhoradas, como a infraestrutura dos polos, onde quase metade dos respondentes afirmou que não desenvolveu atividades em laboratórios pedagógicos compatíveis com a necessidade do curso, e 25,4% informaram ter encontrado limitações nessas práticas. A estrutura física foi apontada por 23,3% dos estudantes como um fator a ser melhorado.

É interessante notar a separação dessas variáveis pelas cinco regiões do Brasil, enquanto as variantes ‘conciliar trabalho e estudo’ e ‘organização do tempo’ foram questões frequentes a todas as regiões, com leve aumento para a região Sudeste, o ‘uso das tecnologias e informática’ e ‘e acesso à internet, ou conexão lenta’ foram fatores bastante presentes nas regiões Norte e Nordeste, destacando-se das demais regiões. Em um país de proporções continentais percebe-se que as influências para evasão discente possuem diferentes impactos conforme a região em estudo.

Outra questão relevante trazida pela pesquisa é referente a situação de vínculo dos 46.459 alunos nos cursos. Em agosto de 2017, 34% afirmaram estar cursando, 48,3% estavam formados, 2,9% com matrícula trancada, 4,8% não responderam, e cerca de 10% indicaram ter abandonado o curso. Dentre os fatores que poderiam contribuir, ou contribuíram para a desistência, cerca de 40,7% alegaram dificuldades em conciliar trabalho e estudos; organização do tempo (26,9%); distância do polo (21,6%); interação com tutoria (19,5%); organização pedagógica do curso (17,7%), entre outros.

A Universidade Aberta do Brasil representa o maior programa público de expansão da Educação a Distância e de interiorização da Educação Superior no país. Dados da CAPES (2020a), mostram que já foram formadas 271.720 pessoas através dos 143 cursos disponíveis. Atualmente, são quase 120mil indivíduos matriculados, mais de 80mil apenas em cursos de licenciatura. De cada 100 alunos ingressantes na UAB, 68 estão em cursos de licenciatura, o que demonstra a centralidade dessa política pública para a formação de professores no país.

No capítulo seguinte encontram-se alguns elementos de base dessa pesquisa, a começar pelo estado do conhecimento, processo que envolveu buscas em repositórios acadêmicos por investigações sobre a temática em estudo, e indicou caminhos de investigação ainda pouco explorados. Além disso, estão expostas algumas perspectivas sobre conceitos de evasão e permanência discente na Educação a Distância.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é constituído de duas grandes seções, na primeira são relatados os achados nos repositórios de pesquisas acadêmicas. As investigações são analisadas e categorizadas de forma a oferecer subsídios teóricos à construção do estudo. As categorias emergentes da exploração dessas pesquisas possibilitaram visualizar quais são as tendências metodológicas no estudo desse campo no contexto latino-americano. Na segunda seção são discutidos alguns conceitos estruturantes da pesquisa, como evasão e permanência discente.

#### 3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a realização de uma investigação científica é imprescindível conhecer de que forma a temática de interesse tem sido abordada até o presente momento, ou entre períodos específicos da história humana. Este processo possibilita ao pesquisador verificar como os estudos sobre determinado campo evoluíram e se aproximar do objeto de investigação com metodologias e perspectivas antes não exploradas. No caso do presente trabalho, o processo de construção do estado do conhecimento foi sobre duas temáticas de pesquisa, evasão e permanência discente, temas que de certo modo são indissociáveis, pois apresentam relações de imbricamento.

Se faz necessário exaltar que as contribuições de Morosini (2014) guiaram todo o processo de construção desse levantamento, desde a organização e planificação das buscas até a catalogação e análise detalhada das produções selecionadas. Essa estruturação foi fundamental para a composição desse estado de conhecimento que, segundo a autora, trata-se da: “[...] identificação, registro, categorização que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (p. 102).

A seguir, apresentam-se as buscas em dois repositórios de pesquisas acadêmicas que permitiram estabelecer um panorama latino-americano sobre o campo de pesquisa em evasão e permanência discente no Ensino Superior, modalidade de Educação a Distância.



### 3.1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

As buscas por pesquisas sobre as temáticas iniciaram pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>2</sup>. A plataforma abriga mais de 600 mil produções de mais de 100 Instituições de Ensino Superior, abrangendo programas de pós-graduação de todo o país. Essa base de dados se configura como um ponto de análise indispensável para a proposta apresentada, pois, através das informações obtidas, é possível estabelecer um panorama fiel das pesquisas em determinado campo do país.

Foram selecionadas produções que analisam a evasão e/ou propõe ações que estimulem a permanência dos estudantes nos cursos da modalidade de Educação a Distância, com atenção especial aos cursos de licenciatura. É importante notar que, desde o início, fez-se um recorte sobre a modalidade, e estabeleceu-se preferência sobre as pesquisas que abordam cursos de licenciatura, o seu volume de cursos e estudantes no contexto dessa modalidade de ensino.

No processo de seleção, não foram considerados trabalhos que abordam outro modelo de Educação e ignorou-se estudos que, quando fazem análise de cursos de graduação específicos, abrangem outras formações além das licenciaturas. Com critérios de seleção e exclusão bem definidos, as buscas no site da BDTD iniciaram, o levantamento foi feito entre os dias 20 e 26 de novembro de 2019.

A biblioteca possui dois sistemas de buscas distintos, um simplificado e outro avançado, utilizou-se os dois para o levantamento de produções de interesse. Devido ao grande crescimento da oferta de cursos de graduação a distância nos últimos anos e, em consequência disso, também a maior visibilidade sobre os índices de evasão e permanência nessa modalidade, optou-se por utilizar um filtro temporal de janeiro de 2013 ao momento de realização do estado de conhecimento.

Na busca simplificada, procurando por correspondências em todos os campos disponíveis, os descritores utilizados foram ‘permanência no ensino a distância’ com 74 produções encontradas e 3 utilizadas, ‘evasão no ensino a distância’ com 86 resultados e 8 produções selecionadas, ‘licenciatura online’ com uma relação de 262/1, e ‘licenciatura virtual’ com 152 achados e 3 pesquisas selecionadas. A triagem primária das pesquisas ocorreu por conta da leitura do resumo.

---

<sup>2</sup> Endereço eletrônico de acesso à base: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Nas buscas avançadas utilizou-se de outros descritores e suas diferentes combinações para a obtenção do maior número de produções possível. Foram utilizadas palavras-chave como: licenciatura, evasão, permanência, ensino a distância, educação a distância, formação de professores, permanência discente, retenção, abandono, persistência. As combinações de termos que tiveram as maiores proporções entre pesquisas encontradas e selecionadas foram ‘evasão no ensino a distância; licenciatura’ com 9 produções selecionadas dos 18 resultados (50%), ‘evasão discente; educação a distância’ onde procurou-se por correspondências apenas no resumo, com duas pesquisas selecionadas (18,18%), e ‘formação de professores; ensino a distância; evasão’ com 3 pesquisas utilizadas (15,78%).

É importante destacar que durante as buscas mais de um descritor, ou combinação de descritores, encontrou a mesma pesquisa. Na análise posterior dessas investigações se confirmou a proximidade delas com a temática, revelando uma possível relação de causalidade.

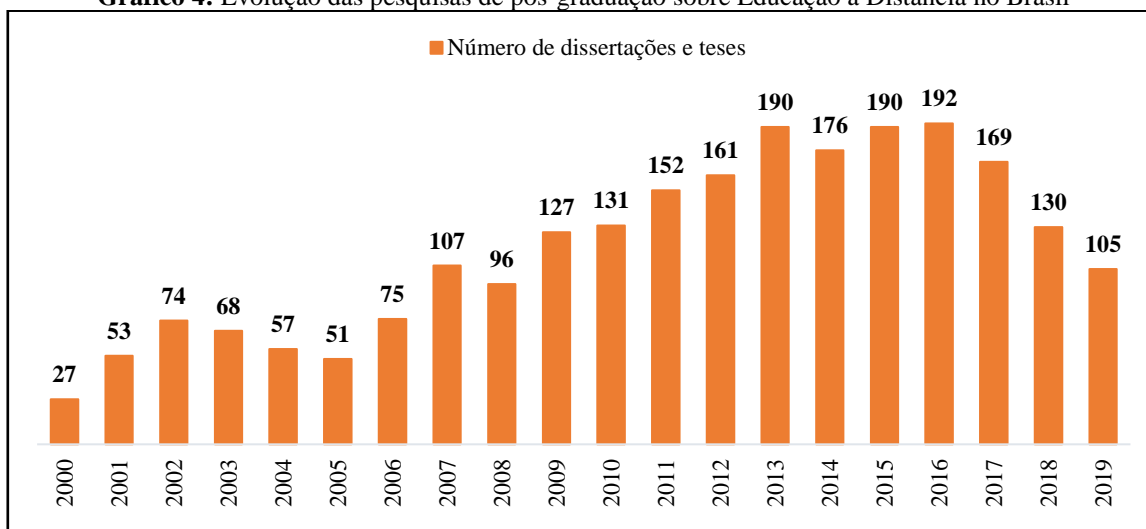
As produções de interesse foram organizadas através de um quadro chamado bibliografia anotada. Neste quadro cada estudo era catalogado conforme o ano de defesa, título, autor, descritor que a encontrou, endereço eletrônico, resumo, e ainda recebia um número de identificação. Este primeiro quadro conteve 11 pesquisas que foram analisadas para além do resumo.

A segunda análise, dessas 11 produções, envolveu a construção de um segundo quadro chamado bibliografia sistematizada, nele os estudos foram destrinchados segundo o tipo (dissertação ou tese), objetivos, metodologia e resultados, carregando o mesmo número de identificação do quadro anterior. Nesta etapa, utilizou-se um sistema de cores para destacar as similaridades entre as pesquisas encontradas e a investigação em construção. Os destaques foram feitos para estudos que fazem análise da gestão institucional, que abrangem cursos de Pedagogia a distância e que contemplam a Universidade Aberta do Brasil. Considerando essa classificação, é possível afirmar que a maioria dos estudos analisados investigam cursos vinculados à UAB, o que tem sentido por conta dos recortes feitos sobre a modalidade de ensino (a distância) e tipo de curso (licenciatura). Quatro das treze pesquisas investigam cursos de Pedagogia a distância e cinco abordam componentes da gestão institucional.

As buscas nessa biblioteca possibilitaram estabelecer um panorama das pesquisas de pós-graduação sobre evasão e permanência discente na modalidade de Educação a Distância. Esta macrovisão das investigações é essencial para se entender de que forma o objeto de estudo vem sendo tratado no contexto brasileiro. No intuito de ilustrar a evolução das produções sobre

Educação a Distância no país, apresenta-se, no Gráfico 4, um levantamento do número de Dissertações e Teses, separadas por ano de defesa, de 2000 a 2019. A sondagem foi feita no site da Biblioteca, em novembro de 2020, através de uma pesquisa simples pelo termo “Educação a Distância” (entre aspas), descritor escolhido por sua grande popularidade para referenciar essa modalidade. O número de produções por correspondência do termo é apresentado a seguir.

**Gráfico 4:** Evolução das pesquisas de pós-graduação sobre Educação a Distância no Brasil



**Fonte:** Do autor (2021).

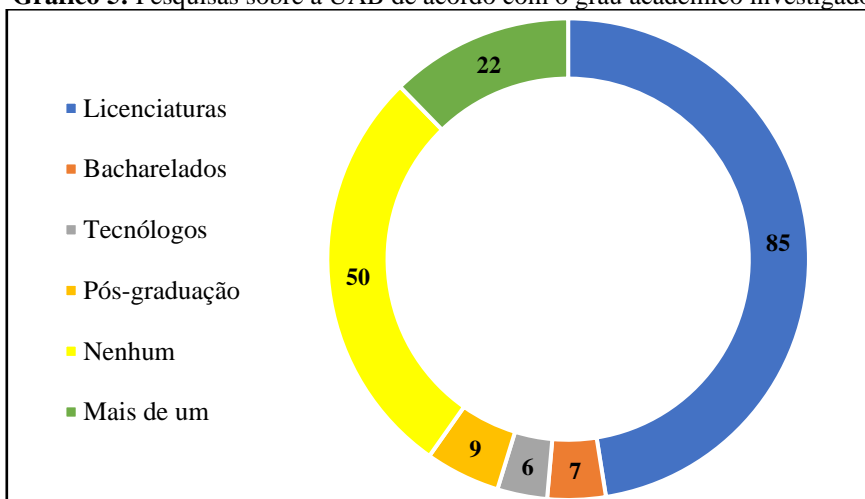
O gráfico demonstra uma clara evolução do número de estudos sobre Educação a Distância no Brasil. De 2005 a 2016, se observa um crescimento expressivo de produções sobre o tema, que registrou, nesse período, um ápice de 192 trabalhos de pós-graduação defendidos em um mesmo ano. Provavelmente, o decréscimo registrado a partir de 2017 esteja relacionado com o atraso na atualização da base de dados.

Em suma, o que se deseja ilustrar com esse gráfico é que a Educação a Distância é um campo de estudos emergente no contexto brasileiro e que as investigações de pós-graduação inferem um crescente interesse dos pesquisadores pelo tema. Estas circunstâncias são de vital importância para qualificar a modalidade no país, tanto sobre questões metodológicas quanto de permanência dos alunos e conclusão de seus cursos.

No entanto, as buscas na Biblioteca de Teses e Dissertações se estenderam para além das temáticas evasão e permanência discente na Educação a Distância. Um dos elementos do universo dessa investigação é a Universidade Aberta do Brasil, por conta de sua relevância já explicitada.

Com o intuito de estabelecer um panorama das pesquisas sobre a UAB, procurou-se por trabalhos de pós-graduação com o descritor “Universidade Aberta do Brasil” (entre aspas) defendidos entre janeiro de 2013 e 29 de outubro de 2020, data de realização da busca. Foram encontrados 195 trabalhos, destes, 16 foram descartados por estarem repetidos ou não tratarem da UAB, resultando em 123 dissertações e 56 teses. Com a leitura flutuante dos resumos foi possível verificar aspectos como: sob que grau acadêmico essas pesquisas se debruçam, quem investigam (discentes, professores, tutores, gestão), e quantas instituições são envolvidas no estudo. O Gráfico 5 sintetiza os trabalhos de acordo com o objeto acadêmico que analisam.

**Gráfico 5:** Pesquisas sobre a UAB de acordo com o grau acadêmico investigado



**Fonte:** Do autor (2021).

A maioria dos estudos propõe-se a investigar cursos de formação de professores, destes, 24 refletem sobre o curso de Pedagogia. Cinquenta trabalhos não objetivam analisar um curso de forma específica, enquanto 22 exploram formações a distância em mais de um grau acadêmico. Com relação aos elementos considerados nos estudos, tem-se que: aproximadamente 26,3% das pesquisas possuem foco nos discentes; 10% nos docentes; 9,5% nos tutores; 6,7% na gestão; 11,7% analisam mais de um desses elementos; e 35,8% não focaliza nenhum de forma específica. Esse último grupo de investigações, de maior porcentagem, abriga estudos que analisam a UAB de uma forma mais ampla, avaliando essa e outras políticas públicas para a expansão da formação de professores, e, também, questões referentes à oferta dos cursos, como a infraestrutura dos polos de apoio, avaliação da qualidade dos ambientes virtuais de aprendizagem e recursos educacionais

abertos. Este é o caso de investigações que não definem uma instituição ou curso como universo de pesquisa. Sobre isso, verificou-se que a grande maioria das investigações se inserem no contexto de um único curso ou instituição de ensino, enquanto menos de 30 trabalhos são resultado de esforços multi-institucionais.

Embora as pesquisas encontradas não tenham sido exploradas em maior profundidade, pôde-se visualizar de forma mais aproximada as investigações de pós-graduação sobre a Universidade Aberta do Brasil. É possível afirmar, a partir das buscas na BDTD, que a presente pesquisa combina fatores ainda pouco explorados. A gestão, como elemento principal de análise, foi concebida por um número pequeno de estudos, ainda mais sob uma perspectiva abrangente, com mais de uma instituição envolvida. É nessa lacuna que essa investigação visa contribuir.

### **3.1.2 Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior**

Outra fonte de pesquisas explorada foram os arquivos do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES)<sup>3</sup>, em suas edições de 2011 a 2018. Este Congresso se tornou referência internacional em investigações sobre a temática, e reflete a preocupação de pesquisadores latino-americanos e europeus em reduzir os índices de evasão no Ensino Superior. Por conta de limitações na ferramenta de busca dos arquivos, os descritores foram inseridos individualmente; utilizou-se palavras como: ensino a distância, evasão, abandono, licenciatura, permanência; em grafias nos idiomas português, espanhol e inglês. O levantamento nesse banco ocorreu entre os dias 10 e 11 de maio de 2019.

Destacam-se os termos ‘ensino a distância’, responsável por 3 pesquisas, ‘abandono’, responsável por duas pesquisas, e ‘deserción’ também responsável por duas pesquisas. A proporção de achados foi baixa considerando o número de resultados de cada busca, 20, 500, e 322 respectivamente. As produções selecionadas passaram pelo mesmo processo de triagem descrito anteriormente, como resultado das buscas nesse banco de dados, 10 artigos foram destacados.

---

<sup>3</sup> Endereço eletrônico de acesso à base: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>

### 3.1.3 Categorização e Análise das Produções Encontradas

Após uma extensa busca em dois repositórios de pesquisas acadêmicas, um nacional e outro internacional, sobre as temáticas da evasão e permanência discente no Ensino Superior a distância, 21 produções formaram o estado de conhecimento. O recorte de estudos consiste em 10 artigos<sup>4</sup> e 11 dissertações de mestrado<sup>5</sup>. Sobre as pesquisas nacionais, percebe-se que não há grandes diferenças entre regiões e universidades, quanto à produção de estudos sobre essas temáticas, sendo que as regiões Sul e Sudeste são as que concentram a maior quantidade. Sobre as produções no contexto do CLABES há achados do Brasil, México, Colômbia, Panamá e Venezuela.

As pesquisas analisadas flutuam entre as áreas de Educação, administração universitária, gestão pública, ciências sociais e música. Boa parte das dissertações encontradas são provenientes de mestrados profissionais nas áreas de gestão/administração, algo não esperado no início dos levantamentos, mas que faz todo o sentido considerando que evasão e permanência são temáticas muito presentes às gestões institucionais.

Para entender precisamente que caminhos os pesquisadores dessa temática estão tomando propõe-se o agrupamento das produções por categorias. Amparados por Mills (2009), entende-se que este processo é um contínuo artesanato onde as categorias vão sendo moldadas para melhor representar a forma do campo estudado.

#### 3.1.3.1 Categoria 1 – Gestão institucional

A primeira categoria proposta chama-se ‘Gestão institucional’; este agrupamento possui pesquisas que avaliam a atuação da gestão das IES como influente na evasão e permanência de seus alunos. Esta categoria contém 4 dos 21 trabalhos selecionados, duas dissertações de mestrado<sup>6</sup> e dois artigos<sup>7</sup>. Analisando cuidadosamente o conteúdo dessas produções, percebe-se que elas se

---

<sup>4</sup> FARIA et al., 2011; CABUYALES et al., 2011; NETTO et al., 2012; CASTRO e RODRIGUEZ, 2016; SANTOS e GIRAFFA, 2016; TREVIÑO et al., 2015; FERREIRA et al., 2017; KAMPFF, 2017; LARA et al., 2017; ARRUDA e SCHNEIDER, 2012.

<sup>5</sup> ARAUJO, 2015; LIMA, 2015; RADIN, 2015; ROZAR, 2015; LAHAM, 2016; MIRANDA, 2016; GOMES, 2017; GUIMARÃES, 2017; LEMOS, 2017; RÓS, 2017; BARBOSA, 2018.

<sup>6</sup> GOMES, 2017; GUIMARÃES, 2017.

<sup>7</sup> FARIA et al., 2011; FERREIRA et al., 2017.

propõem a analisar elementos de responsabilidade da gestão institucional, como infraestrutura dos cursos, equipe multidisciplinar, práticas instituídas de promoção da permanência, mas também socializar estratégias de gestão para um aumento percentual da permanência discente. Como descrito pelos estudos, este processo ocorre através de análises bibliográficas e documentais, que recuperam a estrutura dos cursos e instituições em análise, e entrevista com diversos membros das instituições, tais ações possibilitam se aproximar do contexto de investigação.

Gomes (2017), em seu estudo sobre a gestão educacional em um curso de Pedagogia a distância, apresenta, como resultado de uma extensa análise documental, a ausência de estratégias institucionais específicas para a Educação a Distância no que tange à redução dos índices de evasão. A autora salienta que:

[...] através dos documentos analisados, não encontramos estratégias de gestão educacional aplicadas à redução dos índices de evasão e retenção nos cursos a distância da UFPB. Embora os PDIs apresentem ações para redução da evasão, a EAD não está representada em tais ações. Tal constatação nos leva a concluir que, embora oferte a EAD há nove anos, a UFPB não incorporou realmente esta modalidade de ensino uma vez que não assumiu uma política educacional que abrangesse suas especificidades (p. 82).

De acordo com os documentos analisados pela pesquisa, pode-se observar que as medidas adotadas no ensino presencial são meramente assistencialistas, de base econômica e ausentes na EaD. O estudo ainda aponta que a inexistência de informações concretas, sejam elas em números absolutos ou percentuais, de cada curso de graduação e geral da instituição, quanto aos índices de evasão dificultam a análise de contexto da Universidade.

Para Guimarães (2017), tais estratégias de promoção da permanência, no contexto da Educação a Distância, devem passar pela observância de nove fatores, dispostos em três dimensões:

**Quadro 4:** Permanência discente na gestão da Educação a Distância

Dimensões	Categorias
Infraestrutura de EaD como componente para promover permanência	I- Estrutura física; II- Condições de infraestrutura de sala de aula e laboratório de informática; III- Sistema de internet; IV- Recursos didáticos de EaD; V- Localização e acesso.
Equipe multidisciplinar de EaD para permanência discente	VI- Práticas internas de equipe multidisciplinar; VII- Atuação de equipe multidisciplinar.

Integração social e acadêmica para permanência discente	VIII- Integração social como prática de permanência discente; IX- Integração acadêmica como prática de permanência discente.
---	---

**Fonte:** Guimarães (2017, p. 198).

O Quadro 4 sintetiza elementos importantes à gestão que apresentam relações de interdependência. Conforme dissertado pela autora, a equipe multidisciplinar depende de uma infraestrutura capacitada para desenvolver cada curso, mas a seleção e treinamento dos componentes dessa equipe também é necessária, na medida em que qualifica os profissionais para a melhor utilização das ferramentas e espaços disponíveis, podendo construir coletivamente ações relevantes de acompanhamento, integração e permanência dos discentes.

Faria et al. (2011), ao discutir aspectos ligados à gestão, afirmam que para evitar a evasão dos alunos é importante observar algumas questões prévias ao início do curso, como: definição clara dos objetivos de aprendizagem e da proposta metodológica de formação, com critérios específicos de mediação e supervisão dos alunos; divulgação dos pré-requisitos de acompanhamento das atividades, detalhando as capacidades tecnológicas necessárias; e equipe preparada para atuar na EaD. Enfatiza-se que não há um modelo único de formação a distância, mas, sim, alguns parâmetros que devem ser incorporados à organização dos cursos para assegurar sua qualidade.

Por outro lado, Ferreira et al. (2017) socializam um processo de orientação dos discentes posterior à sua admissão na instituição. Na fase de vinculação, logo que o estudante ingressa na universidade, deve-se apresentar todos os mecanismos necessários ao desenvolvimento pleno de sua formação, ou seja, como funcionam os ambientes virtuais utilizados, quais são os canais de interação com colegas, professores e tutores, e gerar ações junto ao centro de apoio estudantil para medir seu compromisso com a própria formação. Na etapa de adaptação, que correspondente à realização de 1 a 30% dos créditos do curso, os autores reiteram a importância de identificar fatores externos à instituição que podem contribuir para o baixo desempenho e eventual risco de evasão do estudante. Também são apresentadas uma série de estratégias, entre elas: comunicar aos alunos sobre a existência de eventos acadêmicos, de integração ou participação institucional; oferecer cursos de introdução e alfabetização digital; e difundir os serviços prestados pelos centros de assistência estudantil. Na fase de consolidação, que correspondente a integralização de 31 a 60% dos créditos do curso, deve-se trabalhar sob sistemas de alertas de risco de evasão, avaliado as



possibilidades de ação institucional nesses fatores. A última etapa, de projeção, equivalente à completude de mais de 61% dos créditos acadêmicos, carrega as ações das duas fases anteriores, mas, concomitantemente, orienta os estudantes sobre suas perspectivas de formação continuada e construção da carreira profissional.

Percebe-se que os trabalhos analisados nessa categoria elevam a gestão institucional como indispensável na promoção de ações que incentivem a permanência dos discentes, e sob a perspectiva de seus componentes elenca pontos de atenção na formulação dessas ações.

### 3.1.3.2 Categoria 2 – Persistência discente

A segunda categoria proposta chama-se ‘Persistência discente’, este agrupamento reuniu estudos que buscam a compreensão de questões voltadas à personalidade dos sujeitos, como encaram as relações interpessoais, como lidam com emoções e de que forma esses fatores interferem na vida acadêmica. Nessa divisão, estão dispostos os dois únicos trabalhos do estado do conhecimento (ambas dissertações de mestrado<sup>8</sup>) que abordam a Educação a Distância, a partir do conceito da persistência discente, invocando aspectos estritamente pessoais dos participantes da pesquisa.

As investigações presentes nessa categoria se mostraram bastante similares, pois envolvem a testagem de hipóteses sobre traços de personalidade que afetam o comportamento de persistência em cursos de licenciatura a distância. Mais do que isso, elas são provenientes do mesmo programa de pós-graduação e projeto de pesquisa. Ambas utilizam o mesmo modelo teórico para hierarquizar a influência de certos aspectos na persistência dos estudantes.

O estudo de Rós (2017) busca compreender o fenômeno da persistência discente nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química a distância, e propor medidas que possibilitem reduzir a evasão nesses cursos. A investigação de Lemos (2017), por sua vez, tem por objetivo propor orientações para formulação de um guia voltado para os coordenadores dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História a distância. As duas pesquisas utilizaram a mesma metodologia para o recolhimento dos dados, aplicando um questionário

---

<sup>8</sup> LEMOS, 2017; RÓS, 2017.

estruturado para volumes superiores a 160 estudantes dos cursos em questão. Com base nas respostas desse instrumento, as hipóteses testadas foram confirmadas ou rejeitadas.

Os dois estudos examinaram as mesmas 32 hipóteses fornecidas pelo modelo teórico adotado, deste total, 10 apresentaram resultados divergentes. Os traços chamados situacionais e superficiais, mais relevantes para a presente análise, convergiram quanto a sua aceitação/rejeição. A satisfação dos estudantes com o curso mostrou-se como a variável de maior relação positiva com o comportamento da persistência.

Por sua vez, as demais variáveis situacionais e superficiais não demonstraram relações positivas com a persistência dos discentes. Interação, Consciência de Valor e Aceitação da Tecnologia, foram hipóteses rejeitadas. Sobre a Interação, Rós (2017) afirma que a rejeição da hipótese se deve pelas próprias características da modalidade de ensino, onde não há contato físico entre os envolvidos no processo. A respeito da Consciência de Valor, a autora afirma que a percepção da utilidade do curso para a vida pessoal e profissional dos estudantes, bem como retorno do investimento feito, “[...] não seria um traço que o impulsiona a persistir” (p. 113).

Em relação à análise dos cursos, Rós (2017) afirmou a impossibilidade de explorá-los individualmente por conta das limitações da amostra. Já Lemos (2017), afirma que:

Em todos os cursos, o traço situacional que mais afetou o traço superficial de Persistência Discente foi o da Satisfação, confirmando que os índices de persistência dos alunos de cursos na modalidade a distância estão fortemente relacionados à capacidade dos cursos em satisfazer às necessidades desses alunos (p. 106).

As investigações dessa categoria, embora não apresentem estratégias estruturadas de promoção da permanência, oferecem subsídios sobre os aspectos de maior importância para os estudantes no percurso de sua graduação, e, por isso, são significativas no combate à evasão.

Os resultados que essas investigações apresentam têm relação com a validação de hipóteses sobre o peso de questões pessoais na persistência do curso. Em geral as pesquisas encontraram que: a satisfação dos alunos com o curso escolhido influencia positivamente na persistência; os discentes tendem a valorizar mais a formação de redes de apoio e compartilhamento que a própria busca por conhecimento; a ausência de feedback por parte dos tutores, a necessidade de realizar trabalhos em grupo, as dificuldades em conciliar atuação profissional com desenvolvimento acadêmico influenciam negativamente na persistência dos discentes. A necessidade de utilizar as tecnologias digitais para o desenvolvimento dos estudos não se mostrou como uma variável relevante à persistência, contrariando estratégias socializadas por outras investigações.

### 3.1.3.3 Categoria 3 – Permanência discente

As três produções contidas nessa categoria, sendo uma dissertação<sup>9</sup> e dois artigos<sup>10</sup>, abordam a Educação a Distância sob a perspectiva da permanência discente, investigando quais fatores podem contribuir para isso.

A dissertação de Barbosa (2018), foi desenvolvida a partir de uma perspectiva Piagetiana, e trata de como os interesses das alunas-professoras se relacionam com a permanência em um curso de Pedagogia a distância. Através de revisão literária, aplicação de questionário e entrevista com estudantes e professores, a pesquisadora foi capaz de apontar alguns interesses (motivos) das acadêmicas persistirem em sua formação. Segundo o estudo, a satisfação com a proposta pedagógica e metodológica do curso em questão tem um impacto determinante na continuidade da trajetória acadêmica. Sobre isso:

“[...] as alunas afirmam a possibilidade de uma prática reflexiva na qual se pensa sobre a prática e recebem embasamento de como melhorar. Desta forma, o curso tem um valor significativo na carreira e na vida delas, no curso elas encontram o respaldo pedagógico que procuram para sua atuação profissional, bem como encontram trocas e valorização das suas atividades propostas” (p. 171).

A pesquisa traz a relevância de questões como: a valorização dos encontros presenciais para enriquecer a aprendizagem e diminuir a sensação de isolamento; a importância da flexibilidade dos prazos, que demonstram a compreensão dos gestores com a realidade dos estudantes; o acompanhamento contínuo da trajetória acadêmica, levando a um maior contato entre alunos, professores e tutores do curso; e a realização de atividades de integração social e acadêmica. Outra importante consideração feita pelo estudo está na importância de ações da gestão “[...] em buscar conhecer as dificuldades das alunas para auxiliar na sua permanência [...]” (Barbosa, 2018, p. 172), reforçando a responsabilidade dos gestores em conhecer o perfil de seus alunos para poder agir adequadamente.

Santos e Giraffa (2016), também compartilham os resultados de um estudo desenvolvido com discentes de cursos a distância. Ao todo, participaram 86 estudantes que responderam a um questionário elaborado pelo Projeto Alfa Guia, e adaptado pelas autoras para ser aplicado à discentes da modalidade.

---

<sup>9</sup> BARBOSA, 2018.

<sup>10</sup> SANTOS E GIRAFFA, 2016; KAMPFF, 2017.

O primeiro fator influente na permanência discente considerado pela pesquisa foi a gestão institucional, sendo que, de acordo com a amostra coletada, quanto melhor a atenção da coordenação no processo de acompanhamento dos alunos, maior a satisfação deles com a gestão da instituição. Com relação ao fator ‘Qualidade do curso’, foram apontadas quatro variáveis de maior impacto, a saber: as atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação; a utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas; a quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado; e a promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem.

Outro fator influente na permanência dos estudantes tem relação com a prática docente. O professor/tutor é considerado o elo mais forte na ligação com o aluno, e sua atuação é indispensável para estimular o sentimento de pertencimento do estudante ao curso que desenvolve. De acordo com as autoras, o feedback em relação às atividades propostas e o estímulo a participação foram as duas variáveis de maior peso vinculadas à prática docente. O quarto, e último fator considerado, foi a dedicação do estudante, ao qual sua variável de maior impacto foi o aprofundamento das leituras. Santos e Giraffa (2016) afirmam que as exigências por autonomia e produtividade são cada vez maiores na universidade, e que é importante que o estudante tenha um posicionamento de constante busca por conhecimento e gestão de suas aprendizagens.

O estudo de Kampff (2017), por outro lado, consiste na análise de apenas um fator como promotor da permanência discente, a mediação docente. Através de uma revisão bibliográfica, a autora disserta sobre conceitos importantes à EaD, como a distância transacional, de Moore (1993), que “[...] busca diferenciar a *distância física* de alunos e professores (geográfica) da *distância comunicativa* (pedagógica/psicológica)” (p. 2).

As dinâmicas inerentes à Educação a Distância exigem técnicas de mediação docente que busquem a diminuição da distância transacional, e a constante instrumentalização dos estudantes dessa modalidade para o exercício da autoaprendizagem. A investigação destaca algumas técnicas de interação socializadas por Moore e Kearsley (2007):

**Humanização:** criar um ambiente que enfatize a importância do sujeito e gere a sensação de relacionamento com o grupo. Isto pode ser feito utilizando os nomes dos alunos nas comunicações e solicitando que expressem opiniões e experiências pessoais. **Participação:** garantir que haja um bom nível de interação, questão possível por meio de técnicas de formular perguntas e de propor atividades em grupo para resolução de problemas. **Estilo da mensagem:** utilizar boas técnicas de comunicação, variando as formas de apresentar as informações, de promover integração dos assuntos abordados e de orientar os estudos. **Feedback:** fazer uso de tarefas e pesquisas para obter informações a respeito do progresso dos alunos em suas aprendizagens (KAMPFF, 2017, p. 3).

A autora destaca que os desafios da Educação a Distância em democratizar e qualificar os processos de ensino-aprendizagem são grandes, e que um bom acompanhamento docente, amparado por diferentes técnicas de interação e comunicação, pode contribuir para que os alunos permaneçam em seus programas de formação.

Na busca por fatores influentes na permanência dos discentes nos cursos a distância as pesquisas elencaram uma série de questões. Destaca-se a frequência com que o papel do professor/tutor foi atribuído ao engajamento dos estudantes com a própria formação, e a atuação da gestão no acompanhamento dos alunos, identificando possíveis fatores de risco à sua permanência.

#### 3.1.3.4 Categoria 4 – Evasão discente

A quarta, e última, categoria proposta chama-se ‘Evasão discente’. Nesta categoria estão listados 12 dos 21 trabalhos selecionados (seis dissertações<sup>11</sup> e seis artigos<sup>12</sup>), revelando uma tendência no campo de estudo. As produções encontradas nessa categoria objetivam destrinchar o fenômeno multifatorial da evasão, analisando as diferentes variáveis desencadeadoras do processo. Nota-se, nos aspectos metodológicos dessas investigações, o predomínio da visão discente sobre os fatores que podem contribuir para seu processo de abandono. Para isso, são utilizados questionários (online) ou/e entrevistas com estudantes ativos, formados e evadidos, a fim de recolher informações acadêmicas e socioeconômicas. Em determinadas pesquisas, alguns elementos da gestão, como coordenadores, tutores e professores, também são questionados, mas é bastante claro que os olhares se voltam para os discentes.

A maioria das pesquisas dessa categoria têm como público-alvo estudantes que deixaram seus cursos, é o caso do estudo de Cabuyales et al. (2011), onde foram analisados 76 casos de evasão entre 2008 e 2010. As investigadoras descobriram que: mais da metade da amostra manifestou que a modalidade não alcançou suas expectativas; a percepção geral dos discentes é que seus cursos requeriam mais tempo de dedicação do que haviam planejado; o grupo de estudantes de 20 a 29 anos considerou a organização e planificação das atividades como

---

<sup>11</sup> ARAUJO, 2015; LIMA, 2015; RADIN, 2015; ROZAR, 2015; LAHAM, 2016; MIRANDA, 2016.

<sup>12</sup> CABUYALES et al., 2011; NETTO et al., 2012; TREVIÑO et al., 2015; CASTRO e RODRIGUEZ, 2016; LARA et al., 2017; ARRUDA e SCHNEIDER, 2012.

moderadamente adequada, já o grupo de 30 a 44 anos se mostrou satisfeito nesse aspecto. Os respondentes da pesquisa ainda expressaram outros fatores de insatisfação, por ordem de frequência os cinco maiores apontamentos foram: falta de dedicação do docente; falta de comunicação com o docente; acessibilidade da plataforma; material instrutivo de baixa qualidade; e poucas alternativas para realizar provas parciais.

Outra investigação que ressalta a voz dos evadidos foi elaborada por Lara et al. (2017). Os pesquisadores acompanharam 2.430 estudantes em 2012, e 2.774 em 2016. Destaca-se que a principal causa de abandono relacionada à metodologia dos cursos é quanto ao acesso e domínio das tecnologias digitais e falta de preparação acadêmica prévia, os estudantes geralmente não possuem hábitos de estudo e carregam deficiências em habilidades leitoras e matemáticas. A investigação mostra que os fatores que contribuem para a evasão mudam ao longo do curso, do primeiro ao terceiro semestre, o que pesa mais é a adaptação à vida universitária e ao modo de condução das atividades do curso; do quarto ao sétimo é o mal desempenho acadêmico somado a situações pessoais e laborais; e do oitavo ao décimo entram questões relacionadas a estágios profissionais e avaliações finais. A pesquisa ainda ressalta ações que poderiam prevenir a evasão no contexto investigado, entre elas destaca-se: a necessidade de desenvolver processos de seleção e formação de estudantes que se caracterizam por serem altamente motivados, com habilidades autodidatas e de utilização das tecnologias digitais; selecionar docentes que possam comunicar-se assertivamente e mantenham os alunos constantemente motivados; oferecer redes de apoio discentes adequadas à comunidade acadêmica; e contar com *softwares* que permitam o acompanhamento contínuo dos discentes e alertem sobre estudantes em possível risco de evasão.

Treviño et al. (2015), também compartilham os resultados de um estudo com discentes evadidos. A amostra foi composta de 54 respostas a pergunta: Em sua opinião, que apoios necessitam os estudantes para permanecerem no Sistema da Universidade Virtual? Os apontamentos mais significativos se referem a questões acadêmicas, como: mais atenção da equipe multidisciplinar com as necessidades dos estudantes e flexibilidade nas datas de entrega de trabalhos.

A investigação de Araújo (2015) buscou identificar e analisar os fatores que causaram evasão dos alunos do curso de Licenciatura em Música a distância da UnB. Através da análise dos questionários respondidos por 25 estudantes evadidos, foi possível elencar algumas questões de acordo com a frequência em que foram mencionadas. Oitenta por cento dos alunos apontaram a

falta de tempo para realizar as atividades do curso como o principal indicador de evasão, 76% indicaram ter sentido falta de encontros presenciais, não se sentindo confortáveis em estudar sozinhos e interagir através de plataformas virtuais. Por conta do perfil dos participantes da pesquisa, indivíduos entre 20 e 40 anos, que trabalham 40 horas semanais, foram relatadas poucas horas disponíveis dedicadas às atividades do curso, dificultando a obtenção de boas notas nas avaliações.

Miranda (2016) desenvolve uma investigação parecida a de Araujo (2015), só que o universo pesquisado é um curso de licenciatura em matemática a distância. As questões de cunho pedagógico foram centrais nos apontamentos da autora, segundo ela: “A partir do depoimento dos evadidos entrevistados, pudemos perceber que as dificuldades encontradas pelos mesmos persistiram ao longo do curso pela ausência de um acompanhamento adequado para suas necessidades” (Miranda, 2016, p. 88). As medidas de reversão deste cenário se constituiriam através de um maior número de encontros presenciais, que seriam menos frequentes com o passar dos semestres; a realização de webconferências em horários alternativos, para atender os estudantes que precisam trabalhar; a elaboração de materiais didáticos de caráter próprio do ensino a distância, que utilizem os recursos disponíveis nos polos presenciais; e a valorização da capacitação docente para atuação na modalidade.

As medidas que poderiam contribuir para mitigar o fenômeno da evasão se estendem desde o acolhimento dos estudantes ao iniciarem sua trajetória de formação, até incentivos de integração dos sujeitos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade. Segundo a investigação, o curso precisa conhecer em profundidade quem são seus alunos e, a partir disso, mobilizar ações de apoio às fragilidades desses estudantes, sejam elas referentes a lacunas de conhecimento do ensino básico, ou de adaptação desses sujeitos à modalidade a distância.

Miranda (2016), ainda sugere que sejam realizadas modificações na estrutura burocrática e acadêmica do curso em questão. Os polos de apoio presencial precisam contar com um ambiente agradável para estudos, amparado tecnologicamente, algo que, de acordo com a pesquisa, não foi o caso do curso pesquisado. As modificações sugeridas para a estrutura burocrática consideram as características socioeconômicas dos sujeitos participantes da pesquisa. Questões que circundam a vida dos indivíduos (gravidez, horário de trabalho, processo de mudança de endereço...) precisam ser capazes de flexibilizar, em alguns casos, as regras do curso.

Por último, a investigação considera que oportunizar aos estudantes situações que envolvam sua integração social e acadêmica podem levar à redução da evasão. Projetos de pesquisa e extensão deveriam ser disponibilizados a alunos a distância. Ações que visam aproximar o licenciando de sua realidade de atuação são essenciais em qualquer modalidade de Educação.

Ainda dentro das investigações que valorizam a narrativa dos discentes evadidos, encontra-se o estudo realizado por Rozar (2015) que, a partir do diagnóstico dos fatores causadores da evasão em um curso de licenciatura em Física a distância, elabora um plano de ação visando a minimização do impacto dessas causas na vida acadêmica dos estudantes. Os primeiros fatores a serem considerados são: a carga horária semanal de trabalho, a inflexibilidade do horário de trabalho, e interação com os professores. A pesquisa indica que a gestão deve produzir vídeos explicativos demonstrando as diferentes ferramentas de comunicação possíveis com tutores e professores.

Em seguida, expõe-se os fatores pedagógicos, como grau de dificuldade das disciplinas e didática dos docentes. As ações sugeridas passam pela preparação dos alunos à compreensão de novos conteúdos, resgatando conhecimentos prévios e realizando revisões de matérias base para o novo tópico. Além disso, propõe-se identificar os conteúdos que os estudantes possuem maior dificuldade através da aplicação de avaliações diagnósticas “[...] onde o objetivo é identificar quais habilidades e competências que precisam continuar a ser desenvolvidas” (p. 128). Ainda, sugere-se: “Gravação de videoconferências de revisão de conteúdo. Os conteúdos serão revisados com base no diagnóstico fornecido pela prova” (p. 128).

Por último, são contemplados fatores como: Quantidade de encontros presenciais e incompatibilidade dos dias de encontro presencial, com o tempo reservado ao estudo. Neste caso, a pesquisa indica a diminuição do número de encontros presenciais, realizando-os apenas quando há necessidade de desenvolver atividades práticas. Videoconferências e comunicação por fórum e e-mail precisam ser priorizadas, aponta o estudo.

Além de valorizar a narrativa dos alunos evadidos, algumas investigações também consideram outros fatores de análise. Na dissertação produzida por Lima (2015), sobre as causas da evasão discente em um curso de Pedagogia a distância, a análise dos questionários online aplicados a coordenadores do curso, dos polos, tutores a distância e alunos evadidos, mostra que as estratégias adotadas pela instituição para evitar a evasão não têm sido efetivas. Nas palavras do autor:



As respostas dos tutores a distância concordam com a dos coordenadores de polo quando afirmam que as ações foram focadas mais nos aspectos pedagógicos e relacionados a interação. Observa-se que houve preocupação por parte da coordenação de curso e assim, foram utilizadas várias estratégias que talvez não tenha surtido tanto efeito em função de não se relacionar com as reais causas da desistência dos alunos, já que em sua maioria, as causas estavam relacionadas a aspectos pessoais e tecnológicos e não na dinâmica do curso ou no que se refere a infraestrutura ou aspectos relacionados a gestão da EaD (Lima, 2015, p. 138).

O recorte acima apenas reafirma uma constatação do autor sobre a importância de estudar as causas da evasão como forma de viabilizar a elaboração de efetivas estratégias de permanência discente.

Por sua vez, a investigação produzida por Castro e Rodríguez (2016) buscou identificar fatores individuais, socioeconômicos, acadêmicos e institucionais associados à evasão discente. Para isso, a amostra constituiu-se de 3.642 estudantes, 2.614 ativos e graduados, e 1.028 evadidos. Com relação a questões individuais, a análise mostrou que não existe relação significativa entre abandono e gênero, a maioria dos sujeitos destacou que, apesar de estarem motivados e satisfeitos com o programa acadêmico ao iniciarem seus estudos, fatores de ordem pessoal foram os que mais prejudicavam sua permanência no curso. A dificuldade de adaptação a modalidade se mostrou bastante frequente entre os fatores institucionais, os estudantes estavam insatisfeitos com o acompanhamento realizado por tutores e professores, e a pouca efetividade dos sistemas de comunicação contribuiu para um descontentamento generalizado com a qualidade do curso. Os fatores de ordem acadêmica se manifestaram na ausência de uma aprendizagem autônoma e a deficiente orientação profissional recebida pelos estudantes ao ingressarem na universidade. As variáveis socioeconômicas certamente foram as que mais impactaram os indivíduos da amostra, dado que mais de 70% dos estudantes que abandonaram financiavam a matrícula com recursos próprios. Os autores acrescentam que essa variável foi a que apresentou a maior diferença entre os estudantes ativos e os que abandonaram o curso, o benefício atribuído à concessão de bolsas de estudo foi relacionado diretamente à permanência dos discentes.

Radín (2015), após identificar questões relacionadas à evasão discente em um curso de licenciatura em matemática a distância, expõe estratégias de enfrentamento ao fenômeno. Tais estratégias são apresentadas através das falas dos gestores entrevistados e discutidas pela literatura consultada. No primeiro núcleo de ações intitulado “Estabelecimento de contato com os evadidos”, a figura do tutor é destacada como indispensável no diálogo com alunos propensos a evadir. “Como

pode ser observado nas falas, o tutor é quem está mais próximo do aluno e tem uma função importante no combate à evasão. Isso ocorre em virtude da sua posição no sistema de EaD, a qual assegura maior contato direto com o aluno [...]” (p. 84).

O segundo núcleo de ações apresentado aborda as práticas preventivas para minimizar a evasão. Alguns gestores fazem menção à praxe de fornecer, a alunos interessados no curso, informações sobre a modalidade, na tentativa de deixá-los mais preparados para enfrentar os desafios de estudar a distância. Porém, através do relato de coordenadores e professores, é possível constatar a inexistência de práticas preventivas estruturadas de mitigação da evasão. De acordo com eles: “[...] utilizam-se e-mails, contatos pelo AVA, contato com a pessoa, por meio do tutor presencial, mas não há um plano próprio para esse enfrentamento” (p. 84).

No terceiro, e último núcleo de intervenções, são contempladas as atividades extracurriculares. De acordo com o autor, no curso investigado “[...] não existe suporte informacional às intervenções para promover a permanência, mas existem várias ações que auxiliam o aluno” (p. 86). Como destacado por coordenadoras e professoras, ações como a realização de seminários, grupos de estudos, monitorias, promovem o envolvimento dos alunos nos polos.

Laham (2016), na mesma linha Castro e Rodríguez (2016), compartilha os resultados de um estudo que abarca discentes evadidos, ativos e formados, só que em um curso de Pedagogia a distância. Segundo a autora, a intenção da pesquisa em se utilizar de dados de diferentes questionários, aplicados para participantes diferentes, “foi verificar se existia relação entre os motivos de desistência apontados pelos alunos evadidos e as possíveis causas de abandono por aqueles alunos que ainda frequentavam o curso ou que já haviam se formado” (p. 78). As considerações dos dois grupos convergiram em 7 subcategorias reveladas pela análise de conteúdo, divididas em causas endógenas e exógenas:

Causas exógenas ao curso são aquelas relacionadas aos fatores externos à instituição e ao curso em questão, como: falta de tempo para o estudo, demanda profissional e familiar, problemas de saúde na família e pessoal. As causas endógenas são aquelas diretamente relacionadas à instituição de ensino ofertante do curso, sendo: falta de comunicação da tutoria, problemas com material didático, interação e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (sentimento de solidão) e curso fora do perfil do aluno (LAHAM, 2016, p. 79).

Ainda na Categoria 4, encontram-se pesquisas de caráter unicamente bibliográfico, é o caso da investigação produzida por Netto et al. (2012) que, além de investigar as causas dos altos índices

de evasão, aponta possíveis alternativas para auxiliar a diminuir esse problema. De acordo com os documentos analisados, as causas mais recorrentes se materializam em questões de ordem financeira, organização precária dos momentos de estudo e dificuldades de adaptação com a modalidade. A partir disso, as autoras trazem alguns teóricos para auxiliar estudantes no desenvolvimento de suas atividades a distância e qualificar as ações promovidas na modalidade. Aos discentes, é proposto um método de organização baseado na importância e urgência de seus compromissos, a fim de que os estudantes pratiquem sua eficiência e eficácia no trabalho online. Aos cursos da modalidade, são elencadas algumas estratégias cruciais para conter a evasão, entre elas: Formação do corpo docente em relação à EAD e estratégias de mediação a distância; elaborar estratégias para criação de uma efetiva Comunidade Virtual de Aprendizagem; estimular o diálogo e as trocas entre os pares; criar e propor atividades que envolvam os participantes e os estimulem à trabalhar em equipe; delimitar a quantidade de atividades de acordo como tempo para sua realização; e oportunizar espaço para escrita e reflexão pessoal de cada estudante sobre o seu processo de aprendizagem no curso, tal como os “diários de aula”.

Outra investigação, de caráter bibliográfico, foi elaborada por Arruda e Schneider (2012), as autoras discutem a inclusão digital de professores que atuam na Educação a Distância como aspecto relacionado ao abandono acadêmico no Ensino Superior. O estudo é centrado nos impactos que a formação deficitária de professores, para o uso de tecnologias digitais e, principalmente, para atuação na EaD, causa nos acadêmicos que ingressam na modalidade. De acordo com as pesquisadoras:

[...] o abandono acadêmico no ensino superior pode estar relacionado à prática pedagógica do professor cuja formação não integra conhecimento técnico e conhecimento significativo, razão e emoção no incentivo ao diálogo virtual, apoio à autoaprendizagem lembrando que o processo de inclusão digital dos alunos é diretamente proporcional à nossa própria inclusão ao meio digital (p. 6).

A constatação das autoras vai ao encontro de questões já discutidas por outros estudos, tratando a formação docente para atuação na modalidade como basilar à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, e a diminuição do risco de evasão.

### **3.1.4 Considerações sobre a Categorização e Análise das Produções**

A organização das produções do estado do conhecimento, em categorias, contribuiu para o entendimento de como se apresentam os estudos sobre as temáticas de evasão e permanência discente na Educação a Distância na América Latina. Seria arriscado tentar generalizar os resultados socializados pelas pesquisas, já que cada investigação carrega as particularidades de seu contexto. No entanto, pode-se afirmar que as questões de ordem pessoal dos estudantes talvez sejam as mais influentes em sua decisão de evadir. Muitos discentes que ingressam em cursos a distância carecem de autonomia na gestão de sua aprendizagem e trazem lacunas do ensino básico, esses elementos, aliados ao pouco tempo dedicado aos estudos por conta de questões laborais e familiares, acarreta baixo desempenho acadêmico e falta de integração com colegas, tutores e professores.

Grande parte dos estudos que socializam estratégias de promoção da permanência, o fazem sob questões institucionais. Destaca-se a necessidade de qualificação da equipe multidisciplinar e estrutura física das instituições, elementos que carregam uma relação de interdependência com a satisfação dos estudantes em relação a formação que recebem. Ainda sobre questões institucionais, as investigações de Gomes (2017), Lima (2015) e Radin (2015), ao analisarem aspectos da gestão de cursos de licenciatura vinculados ao sistema UAB, sinalizaram a ausência de estratégias específicas de promoção da permanência dos discentes, situação especialmente preocupante na modalidade a distância pela fragilidade dos vínculos acadêmicos.

A categorização das produções tornou evidente o predomínio de estudos que objetivam elencar fatores contribuintes ao processo de abandono discente. Tais investigações trazem como prioridade o foco na ação do aluno, utilizando questionários e entrevistas para expor os motivos que os levaram a não continuarem estudando no curso escolhido. Constatou-se que há poucos estudos centrados na atuação da gestão como elemento interventor na decisão do aluno de permanecer em sua formação. Esta lacuna investigativa se constitui como um dos pilares dessa investigação, que ao contrário das pesquisas típicas no campo, tem um olhar focado para o conjunto de indivíduos que direcionam os rumos das IES, e de que forma estão organizados para viabilizar a formação acadêmica na modalidade de Educação a Distância.

### 3.2 PERSPECTIVAS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA DISCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na busca de um aprofundamento teórico sobre os fenômenos da evasão e da permanência no Ensino Superior, tem-se como referência a afirmação de Santos (2020) ao não os considerar como movimentos simplesmente opostos. A autora comenta:

Entendemos que a compreensão dos motivos que levam os estudantes a permanecer serve de base para ações que evitem o abandono e vice-versa. Porém, não podemos tratar evasão e permanência como fruto de um mesmo fenômeno. Entende-se que a permanência tem um caráter preventivo e propositivo, já a evasão configura-se como o efeito negativo e impeditivo em relação à permanência do estudante no sistema de ensino (p. 67).

Nesta seção, expõe-se um breve panorama das distintas perspectivas sobre a evasão discente, bem como qual delas é empregada no contexto dessa investigação. Isso é realizado para os diferentes entendimentos sobre permanência discente, desta vez, focando em modelos teóricos que guiarão as questões metodológicas da pesquisa.

#### 3.2.1 Evasão Discente no Ensino Superior

A evasão discente é um fenômeno multifatorial presente em todos os níveis e modalidades de Educação. Na literatura não há um consenso sobre sua definição, dependendo do contexto de estudo adotam-se diferentes perspectivas na interpretação desse processo. Objetivando aprofundar o entendimento sobre tal fenômeno, elaborou-se um quadro conceitual (Quadro 5) que envolve diversos olhares para o tema.

**Quadro 5:** Diferentes definições para o conceito de evasão discente

Autor(es)	Conceito de evasão
Baggi e Lopes (2011)	“A evasão escolar é um fenômeno complexo, que pode ser definido como a interrupção no ciclo de estudos e que pode ser provocada por inúmeros fatores: pessoais, familiares, sociais, econômicos ou institucionais.”
Brasil (1996b, p. 15)	“[...] a saída definitiva do aluno do seu curso de origem, sem concluí-lo”.
Costa, Costa e Moura Jr. (2017)	“A evasão é considerada quando o estudante se desligou do curso antes de concluir todos os requisitos obrigatórios de titulação, ou seja, ocorreu um desligamento que não foi por diplomação.”
Favero (2006, p. 50)	“Entende-se por evasão o ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento.”

Kampff (2009, p. 15)	“O termo evasão diz respeito aos alunos desistentes, que abandonaram o curso antes de sua conclusão, não completando o percurso didático estabelecido.”
Morosini et al. (2012, p.2)	“A evasão estudantil pode ser definida como um fenômeno educacional complexo, que ocorre em todos os tipos de instituições de ensino e afeta o sistema educacional como um todo. Entendida como a perda de alunos nos diversos níveis de ensino, a evasão gera consequências sociais, acadêmicas e econômicas, afetando o desenvolvimento humano de todas as nações.”
Nassar et al. (2008, p. 3)	“[...] fenômeno no qual um estudante ingressa num determinado curso, não integraliza o currículo e, conseqüentemente, não é diplomado, caracterizando um insucesso tanto pessoal quanto institucional.”
Ristoff (1999)	“Parcela significativa do que chamamos evasão não é desligamento da universidade, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.”
Santos e Neto (2009, p. 4)	“[...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso”.
Tinto (1975, p. 111)	“Como o abandono é o resultado de um processo multidimensional que envolve a interação entre o indivíduo e a instituição, não é de surpreender que as características da instituição, mesmo no nível agregado, também tenham se mostrado relacionadas a taxas diferenciais de abandono.” [tradução nossa]
Tontini e Walter (2014)	“É a ação de abandonar ou desistir de alguma atividade-fim da universidade, podendo existir evasão no ensino, pesquisa e extensão.”

**Fonte:** Do autor (2021).

O Quadro 5 auxilia no estabelecimento de uma visão geral sobre algumas definições para a evasão discente e o que está envolvido no processo. Não houve diferenciação desses estudos sobre a modalidade de Educação que analisam, pois entende-se que o fenômeno carrega os mesmos elementos para quaisquer dos tipos de mediação didática. Considerando as diferentes definições apresentadas, pode-se inferir que a evasão está muito associada ao insucesso, a desistência, ao fracasso acadêmico. Ristoff (1999) possivelmente representa uma perspectiva sobre evasão pouco considerada na literatura, a de se pensar que este processo não significa um fim em si mesmo, mas pode ser uma correção de rota, um passo necessário para o crescimento dos indivíduos.

É perceptível que, ao abordarem o conceito, alguns autores posicionam os estudantes como se fossem os únicos responsáveis pela ação de abandono, sem considerar o peso que recai sobre a instituição pelo aluno perdido. É considerando a instituição como corresponsável na evasão do estudante que se compreende o fenômeno no contexto dessa investigação, como a interrupção de

um processo de Educação formal, onde o discente não encontra na instituição condições que considera essenciais para sua permanência.

Ao estudar a evasão acadêmica é imprescindível considerar as possíveis causas que estão envolvidas no processo, para isso ponderam-se as contribuições de Soso e Kampff (2019). Os autores realizaram um levantamento bibliográfico nos arquivos de todas as edições do Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior, de 2011 a 2018. Este Congresso, que em 2019 completou sua IX edição, se tornou referência internacional em pesquisas sobre evasão discente refletindo a visão de centenas de pesquisadores latino-americanos e europeus sobre a temática. Segundo os autores: “buscou-se, nos Libros de Actas de cada edição, pesquisas que privilegiem o estudo do fenômeno multifatorial da evasão, abordando também estratégias de promoção da permanência discente, sempre no contexto da modalidade de educação a distância” (p. 2). As pesquisas encontradas foram categorizadas segundo o modelo proposto por Ramos (2014).

Na análise das produções, os pesquisadores encontraram que as razões mais frequentes relacionadas à evasão discente são fatores pessoais dos estudantes que variam no curso. Essa dimensão diz respeito a problemas de ordem econômica, falta de tempo para a realização das obrigações acadêmicas, dificuldades de adaptação com a modalidade, ausência de motivação, dificuldades de compreensão dos conteúdos. Além disso, outra dimensão que aborda fatores pessoais salienta que o perfil do aluno, adulto dependente economicamente do próprio emprego, o impede de dedicar-se integralmente aos estudos.

A análise dos pesquisadores também abordou elementos de responsabilidade institucional. A falta de dedicação e preparo docente, dificultando a comunicação com os estudantes, a alta exigência dos projetos pedagógicos, os métodos tradicionais de avaliação, o material instrucional de baixa qualidade foram fatores presentes nas pesquisas analisadas.

### **3.2.2 Permanência Discente no Ensino Superior**

Outro conceito estruturante dessa investigação é a permanência discente. Neste item, estão esboçadas algumas considerações sobre esse termo. Muitas vezes, a concepção de persistência aparece como sinônimo de permanência, mas se faz necessário esclarecer algumas diferenças

conceituais entre esses dois vocábulos, e delimitar o que essa investigação entende por permanência discente no Ensino Superior.

A noção de persistência, como afirma Rovai (2003), é a capacidade de continuar com os esforços mesmo frente a desafios ou dificuldades, é o comportamento de ação contínua apesar da presença de obstáculos. Este autor traz um entendimento bastante amplo e genérico sobre o tema, de forma que o mesmo pode ser aplicado em todos os âmbitos da vida humana, não fazendo referência ao contexto escolar/acadêmico. Por outro lado, Müller (2008) expressa que, no campo da aprendizagem, persistência é compreendida como a continuidade em programas educacionais até que se atinjam determinados objetivos, no caso, a conclusão do curso. Nessa definição o autor faz referência ao processo formal de Educação e a necessidade de conclusão de uma etapa formativa para se configurar a persistência.

Ramos (2014) compartilha seu entendimento sobre a temática dizendo que “a persistência envolve um processo psicológico ativo no qual os estudantes tomam o controle da sua situação acadêmica, adquirindo novas habilidades para superar as dificuldades e dar continuidade aos estudos” (p. 2198). Com base nas contribuições dos autores, é possível perceber que o fenômeno carrega traços estritamente pessoais, que dependem única e exclusivamente de uma vontade, de uma disposição particular, de uma motivação própria do indivíduo. O que está em foco quando se discute persistência não são os mecanismos externos que auxiliam o aluno a concluir um percurso formativo, mas a superação de dificuldades individuais que levam à conquista de objetivos.

Em contrapartida, quando se fala em permanência, são considerados aspectos individuais e externos que podem contribuir com a decisão do estudante de continuar sua formação pedagógica.

Santos (2020), ao citar Kember (1995), apresenta um modelo de aprendizagem na Educação a Distância que considera a integração social e acadêmica do estudante ao ingressar no curso, bem como fatores externos geradores de incompatibilidade acadêmica que interferem no desempenho obtido pelo estudante. Segundo a autora:

“Em seu modelo, Kember (1995) analisa quatro variáveis principais, a saber: integração social, integração acadêmica, atribuição externa e incompatibilidade acadêmica. Considera que a integração acadêmica positiva é composta por profunda motivação intrínseca, e que, segundo o autor, o progresso do estudante pode ser melhorado ao considerar o desenvolvimento da motivação intrínseca do estudante e a qualidade da abordagem do conteúdo do curso.” (SANTOS, 2020, p. 66).

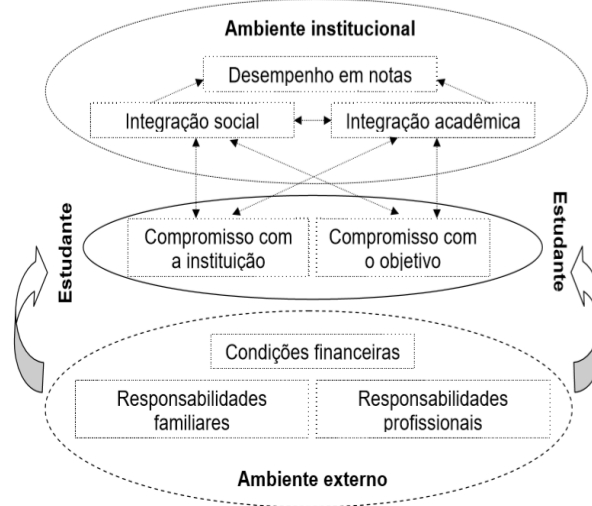


Outro modelo importante para a permanência discente foi apresentado por Vincent Tinto (1997), ao discutir o papel central das interações que acontecem em sala de aula. Apesar do pesquisador falar de um contexto de ensino presencial, são apresentados alguns fatores relevantes para a permanência dos alunos, dos quais Santos (2020) destaca 5 (cinco). A expectativa dos estudantes com bons resultados no curso; o suporte informacional do aluno no desenvolvimento de sua formação; apoio pessoal e social aos estudantes, principalmente no primeiro ano de ingresso na universidade; o envolvimento entre professores, colegas e demais agentes do contexto educacional; e a aprendizagem, que tem influência direta para a permanência discente.

No contexto dessa investigação, como objetiva-se olhar, exclusivamente, para a gestão institucional e seus diferentes elementos constituintes, considera-se que as contribuições de Cislighi (2008) expressam a aproximação às Instituições de Ensino Superior almejada. De acordo com o autor, a permanência discente é a “[...] situação na qual o estudante mantém o interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou” (p. 5).

No desenvolvimento de sua tese de doutorado, Cislighi (2008) realizou uma avaliação qualitativa de diversos modelos de permanência e desgaste, e levantamento bibliográfico, considerando as causas para a evasão discente em IES brasileiras. A partir disso, é elaborado um modelo que possui variáveis que “[...] contemplam um conjunto de possibilidades de intervenções institucionais para a promoção da permanência discente [...]” (p. 74). Apesar desse modelo não ter sido concebido para o contexto da modalidade a distância, ele possui algumas considerações importantes sobre as variáveis envolvidas no processo de evasão.

**Figura 1:** Modelo para a permanência discente na graduação



**Fonte:** Cislighi (2008, p. 74).

Como pode ser visto na Figura 1, o modelo é composto por três grandes dimensões que contemplam variáveis intrínsecas a elas e suas interrelações. Na dimensão do ambiente externo são consideradas inúmeras questões da vida extra-acadêmica dos indivíduos, que possuem influência direta no envolvimento e desempenho acadêmico do aluno. O modelo destaca como variáveis principais as condições financeiras e as responsabilidades familiares e profissionais. Esses fatores, que possuem a menor viabilidade de intervenção da instituição, envolvem a necessidade do pagamento de despesas provenientes dos estudos e subsistência e a necessidade de fragmentar a dedicação para assuntos familiares, atendendo as necessidades de possíveis dependentes, e profissionais, dedicando-se ao mercado de trabalho e demandas laborais.

O estudante, no centro deste modelo, representa o indivíduo com suas aspirações, interesses, habilidades e atitudes, refletidas pelas seguintes variáveis: compromisso com a instituição, que engloba componentes que influenciam a percepção que o estudante tem da instituição na qual está estudando (satisfação global com a instituição); e o compromisso com o objetivo, que envolve fatores que influenciam a percepção que o estudante tem da qualidade do curso, decorrente da formação que recebe, e utilidade do diploma correspondente frente ao esforço necessário para manter seu vínculo.

E por fim, consideram-se as variáveis dentro do ambiente institucional aqui retratadas pelo desempenho em notas e integração social e acadêmica dos estudantes. A primeira engloba o desempenho do aluno frente aos desafios impostos pelo currículo, a segunda envolve a habilidade

do estudante para desenvolver relacionamentos com colegas e outros estudantes fora dos ambientes acadêmicos rotineiros, e a integração acadêmica sobre fatores que influenciam a habilidade do estudante de participar, ativamente, do ambiente acadêmico da instituição. Nos dois casos de referência ao ambiente institucional, nesse contexto, se consideram também os espaços virtuais que possibilitam essas formas de interação.

Há um conjunto de possibilidades de intervenções institucionais que se apresentam no modelo acima, com variáveis que são de mais, ou menos, acesso das instituições. De qualquer modo, a gestão não deixa de ter compromisso em estabelecer uma rede de apoio ao estudante. Rumble (2003) salienta que as funções do gestor, tanto na modalidade a distância quanto presencial, são similares, contudo, na primeira, os desafios tendem a ser maiores, considerando que os alunos estão menos presentes, fisicamente, na instituição, o que requer mais esforços e acompanhamento para alcançar resultados proveitosos em relação à permanência discente. A gestão das instituições precisa estabelecer um conjunto de ações proativas em benefício de seus discentes, e o modelo acima apresentado fornece algumas reflexões sobre as possibilidades de intervenção institucional.

No próximo capítulo são exploradas as características metodológicas dessa investigação, desde o processo de coleta de dados até a organização e análise das informações coletadas, de modo a esclarecer como os elementos apresentados até o momento convergem em ações norteadoras de pesquisa.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

No desenvolvimento deste capítulo, objetiva-se explicitar como esta pesquisa foi realizada. Tendo em vista o contexto investigado, os dados coletados e a análise dessas informações; esta pesquisa se caracteriza, quanto à sua natureza, como qualitativa. Sendo assim, não se tratou de uma opção metodológica anterior à definição da temática, mas, de acordo com as características da investigação, esse método revelou-se o mais adequado. Isso porque pretendeu-se privilegiar a qualidade dos dados ao invés da quantidade. Uma investigação com tais características, segundo Triviños (1987), invoca uma análise muito mais profunda do ambiente e dos indivíduos estudados.

Ainda referente às características do estudo destaca-se que ele também se qualifica como exploratório, pois permite ao investigador “aumentar sua experiência em torno de um determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). O desejo por se aproximar e adquirir familiaridade com os objetos de estudo trazem essa característica à investigação.

Como balizado anteriormente, a pesquisa examinou cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, ofertados por Instituições de Ensino Superior públicas vinculadas à Universidade Aberta do Brasil. Ao todo, foram 6 (seis) instituições participantes do estudo. Para poder proceder a investigação, o projeto de pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, ao qual exigiu a confecção de um termo de anuência (APÊNDICE D) assinado pela Secretaria de Educação a Distância da CAPES.

O processo de coleta de dados iniciou-se com a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos de Pedagogia, coordenadores de Educação a Distância e da Universidade Aberta do Brasil na instituição. Esses profissionais foram escolhidos por sua proximidade aos cursos analisados, de forma a oportunizar um entendimento apurado sobre as ações institucionais de promoção da permanência. As entrevistas foram realizadas a distância, através de softwares de videoconferência e, com a permissão do entrevistado, foram gravadas e transcritas. Escolheu-se o tipo de entrevista semiestruturada, pois ela “tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica”, e ainda possibilita “flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado” (MANZINI, 2012, p. 156).

O roteiro das entrevistas (APÊNDICE B) foi elaborado considerando as contribuições de Manzini (2003, 2004), sobre organização e formulação das perguntas, e Kember (1995 apud

SANTOS, 2020, p. 65 - 66), Tinto (1997), e Cislighi (2008) com suas considerações teóricas sobre permanência discente. O roteiro, que tem “como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido” (MANZINI, 2003, p. 20), inicia com uma contextualização da investigação, resgatando o conceito de permanência e implicações da participação do indivíduo no estudo, aspectos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). O que segue é um conjunto de 13 questões, algumas compostas, que solicitam ao participante descrever, identificar, avaliar, elencar aspectos de sua atuação, de colegas e da instituição onde trabalha. Os questionamentos estão divididos em perguntas introdutórias, três blocos temáticos e a finalização da entrevista. Uma legenda de cores auxilia na identificação das perguntas específicas a cada grupo de pessoas entrevistadas.

Os questionamentos iniciais foram formulados no intuito de conhecer o respondente e seu contexto de atuação, ingressando no tema da entrevista. O primeiro bloco temático, seguindo as considerações de Cislighi (2008) sobre o modelo de permanência, se refere às questões do ambiente institucional, como mecanismos de acompanhamento da trajetória dos alunos e índices de evasão, formas de interação social e acadêmica, ações institucionais para conhecimento dos discentes no momento do ingresso e de promoção da permanência. O segundo bloco temático visa compreender como a instituição possibilita ao estudante espaços para verbalizar a satisfação com o curso e com a instituição, aspecto importante para evitar a evasão. O terceiro bloco se refere ao ambiente externo, e de que forma a instituição pode intervir em questões pessoais do aluno. A entrevista finaliza com um espaço para o entrevistado fazer comentários adicionais. Tais perguntas foram elaboradas no sentido de analisar como os profissionais percebem as ações existentes de promoção da permanência estudantil em seu contexto de atuação.

De forma complementar à realização das entrevistas, fez-se a coleta de documentos institucionais considerados importantes à temática em estudo. *A priori*, os documentos considerados para análise foram o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elementos básicos ao credenciamento das instituições e oferta de cursos (BRASIL, 2017b). Contudo, por indicação dos gestores no momento das entrevistas, foram incorporados ao *corpus* de análise os resultados da avaliação discente, relatório elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, instituída juntamente ao SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004). Tais documentos, de domínio público, e encontrados nos sites institucionais, foram analisados a partir

da fala dos gestores, gerando subsídios que enriqueceram a discussão dos dados. Com isso, foi possível identificar se existiam políticas a nível institucional que incentivam a permanência discente, e se as falas dos gestores representam ações estruturadas nesses documentos.

Subsequente ao recolhimento e análise dos dados, esta investigação pretende fornecer uma contribuição aos cursos que possibilitaram a realização do estudo. A partir dos resultados obtidos, são propostas diretrizes específicas aos cursos de Pedagogia que auxiliem no planejamento de ações visando a permanência. O Quadro 6 faz uma síntese metodológica dos três momentos (objetivos) da pesquisa e de que forma se pretende desenvolver cada um deles.

**Quadro 6:** Quadro metodológico da pesquisa

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Aspectos metodológicos
Identificar de que forma a instituição, em seus documentos estruturantes, oferece ao estudante uma rede de apoio discente que auxilie em sua permanência no curso escolhido.	De que modo a instituição, em seus documentos estruturantes, oportuniza ao estudante uma rede de apoio discente que auxilie em sua permanência no curso escolhido?	Análise documental: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso e relatórios produzidos pela Comissão Própria de Avaliação.
Analisar como os diferentes integrantes do corpo de gestão da instituição percebem o conjunto de ações pró-permanência dentro de seu contexto de trabalho.	Como os diferentes integrantes do corpo de gestão da instituição percebem o conjunto de ações pró-permanência dentro de seu contexto de trabalho?	Entrevistas semiestruturadas com gestores institucionais: coordenadores dos cursos de Pedagogia, coordenadores de Educação a Distância e da UAB instituição.
Propor, com base na literatura e nos resultados da pesquisa, diretrizes que auxiliem os cursos de licenciatura em Pedagogia a distância investigados na afirmação de ações promotoras da permanência discente.	Com base na literatura e nos resultados da pesquisa, quais diretrizes poderiam auxiliar os cursos de licenciatura em Pedagogia a distância investigados na afirmação de ações promotoras da permanência discente?	Análise bibliográfica e dados de pesquisa.

**Fonte:** Do autor (2021).

O conteúdo das entrevistas foi analisado a partir da metodologia proposta por Alves e Silva (1992), sobre um sistema de análise qualitativa de dados de entrevista. Diante do grande volume de informações geradas após a transcrição das falas, as autoras salientam a necessidade de se retomar os pressupostos da investigação. Questionamentos da pesquisa, bases teóricas e dados coletados possibilitarão um processo de sistematização que segundo as autoras é:

[...] um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de “desenho significativo de um quadro”, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (p. 65).

O método de análise qualitativa, segundo as autoras, é constituído de uma fase inicial de leitura onde o pesquisador deve se deixar “impregnar” pelos dados coletados, nesse processo, relações entre diferentes pontos do discurso e com a literatura de base emergem. Para que nenhuma informação se perca, as autoras aconselham que as diferentes interpretações levantadas sejam registradas.

A literatura sobre o tema é uma âncora fundamental ao processo de análise das entrevistas, é dela que são extraídas reflexões dos teóricos que conversam com as falas dos entrevistados. Segundo Alves e Silva (1992), esse exercício de conversa entre a literatura de pesquisa e os dados coletados depende muito da experiência do pesquisador e sua percepção ao entrar em contato com todas essas informações. “Gradativamente a análise vai acontecendo e o pesquisador passa a trabalhar num aprofundamento dos dados que ficarão contidos numa estrutura, guiada pelo tema e questões centrais” (p. 67).

A concretização da análise qualitativa, ou seja, a redação dos resultados, exige a eleição de uma sequência narrativa que priorize a fala dos sujeitos entrevistados, comunique-se com a literatura e apresente as interpretações que o pesquisador teve sobre o fenômeno estudado.

O próximo capítulo, correspondente à análise e discussão dos resultados, representa a concatenação de todos os elementos descritos até o momento. As inquietações geradas pelo mergulho profundo na literatura e documentos competentes, adquirem a possibilidade de serem sanadas com a metodologia apresentada, sendo que, nas próximas linhas, se concretiza o melhor esforço do pesquisador para esse fim.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos capítulos anteriores, almejou-se focalizar a problemática da permanência discente na Educação Superior a distância. Analisando estatísticas educacionais e trabalhos acadêmicos sobre o tema, pôde-se estabelecer as bases para a realização de uma investigação científica, no intuito de oferecer possíveis respostas para as perguntas que emergiram dessa análise. Com isso, o presente capítulo apresenta a compilação dos dados coletados pela pesquisa, ou seja, as entrevistas com gestores e documentos institucionais, onde, juntamente com a literatura revisada, devem proporcionar um entrelaçamento de sentidos para aprofundar os entendimentos sobre a temática em estudo.

Os dados que foram coletados consistem em 8 entrevistas com gestores (realizadas entre os dias 15 de setembro e 20 de outubro de 2020), sendo 5 coordenadores de cursos de Pedagogia a distância, 1 coordenador de Educação a Distância, 1 coordenador da Universidade Aberta do Brasil na instituição e 1 gestor que acumula essas duas últimas funções; e 18 documentos, entre Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos, e relatórios de avaliação docente e discente. O *corpus* citado representa a realidade de 6 Instituições de Ensino Superior públicas que participaram da pesquisa. No intuito de preservar a identidade dos indivíduos e instituições envolvidas na investigação, organizou-se um sistema alfanumérico (Quadro 7) para referenciar, ao longo do texto, os dados coletados. É importante destacar que palavras do gênero masculino foram utilizadas para designar os entrevistados de ambos os sexos, apesar da maioria dos participantes ser do sexo feminino (6).

**Quadro 7:** Representação alfanumérica dos dados coletados

	INST. 1	INST. 2	INST. 3	INST. 4	INST. 5	INST. 6
Coordenador do curso de Pedagogia	Gestor A	Gestor C		Gestor E	Gestor G	Gestor H
Coordenador de EaD	Gestor B		Gestor D			
Coordenador da UAB				Gestor F		
Projeto de Desenvolvimento Institucional	PDI1	PDI2	PDI3	PDI4	PDI5	PDI6
Projeto Pedagógico do Curso	PPC1	PPC2	PPC3	PPC4	PPC5	PPC6
Avaliação Institucional com docentes/discentes	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5	AV6

**Fonte:** Do autor (2021).



As entrevistas ocorreram de forma remota e duraram, em média, 60 minutos. Os gestores foram convidados a responder uma série de perguntas, desde questões básicas à sua atuação até questionamentos específicos à permanência discente. Tais indagações foram organizadas em núcleos, conforme as 3 dimensões do modelo de Cislighi (2008), sendo essa a forma que se apresenta a análise das respostas nesse capítulo. Os apontamentos dos gestores (destacados em itálico), juntamente com os documentos institucionais e literatura revisada, constituem a essência do conteúdo presente nos próximos parágrafos.

A parte inicial das entrevistas foi composta de perguntas introdutórias que almejavam conhecer o tempo de atuação dos indivíduos na gestão e a organização dos cursos que coordenam. Tais questionamentos foram elaborados no sentido de “ambientar” o participante ao processo de entrevista, não tratando especificamente da temática em estudo. Sendo assim, as respostas a essas questões iniciais não serão analisadas em profundidade, embora comentários relevantes feitos pelos gestores neste momento introdutório possam ser destacados.

Todos os entrevistados demonstraram ter vasta experiência com formações superiores a distância, mesmo que, por vezes, tivessem assumido a gestão recentemente. É o caso, por exemplo, do Gestor F que assumiu a coordenação geral da UAB, em sua instituição, há menos de 6 meses, mas há 10 anos atua como docente em um curso de licenciatura a distância. Em síntese, o tempo de atuação dos gestores é:

- Gestor A: participou da proposta de elaboração do curso de Pedagogia EaD de sua instituição e está à frente da coordenação há mais de 6 anos;
- Gestor B: atua como coordenador há quase 2 anos, mas desde 2009 leciona na modalidade;
- Gestor C: está na coordenação desde 2018, contudo, atuou como administrador do curso de Pedagogia em outra instituição;
- Gestor D: está, há quase 5 anos, como coordenador de Educação a Distância e, desde 2018, é coordenador adjunto da UAB em sua instituição;
- Gestor E: atua, há 13 anos, como professora no curso de Pedagogia, já foi coordenadora de tutores e, atualmente, está, há quase dois anos, como coordenadora do curso a distância;
- Gestor F: assumiu a coordenação geral da UAB na sua instituição há menos de 6 meses, mas há 10 anos atua como docente em um curso de licenciatura a distância;

- Gestor G: em sua instituição, atuou como coordenador do curso de Pedagogia nas duas modalidades concomitantemente por 3 anos e, há 2, dedica-se apenas a gestão do curso EaD;
- Gestor H: trabalha na Educação a Distância de sua instituição há quase 20 anos, acaba de sair do cargo de coordenadora de curso, onde atuou por 5 anos.

No que se refere à organização dos cursos, os coordenadores explanaram sobre diferentes aspectos de funcionamento das formações sob sua supervisão. O questionamento aberto foi composto por alguns tópicos sugeridos pelo entrevistador, como a realização de encontros presenciais e o sistema de tutoria adotado nos cursos.

Com relação às atividades realizadas presencialmente, os gestores afirmaram a obrigatoriedade de, no mínimo, um encontro por componente curricular para avaliações, porém, como afirmou o Gestor D: “[...] *alguns cursos podem ter mais encontros presenciais, outros menos. Isso é, também, de acordo com o plano pedagógico do curso, nós não temos uma diretriz única com relação a isso.*”. O Gestor A, por exemplo, expõe que a proposta do curso que coordena compreende a realização de dois encontros por disciplina:

*[...] se orienta que o professor ou a professora realize um primeiro encontro presencial no início da disciplina, apresentando o plano de ensino, o plano de trabalho, como é que serão organizadas as atividades no ambiente virtual. Porque 40% da nota dos alunos é a partir dessas atividades. Sendo que a frequência também é atinente a resolução das atividades. E 60% da nota é realizada nesse segundo encontro presencial, onde o professor faz a avaliação, pode ser uma prova, pode ser um seminário, pode ser uma roda de conversa. Essa é a organização (Gestor A).*

Ao falar sobre as atividades presenciais, o Gestor C afirmou que, por questões burocráticas no pagamento dos motoristas da instituição, os encontros acabaram não acontecendo como previstos.

*Na verdade, nós fizemos alguns encontros, mas não-presenciais. Assim, via web. Então, o professor aqui no polo da cidade... Porque a instituição tem dois campus aqui na cidade, e em um deles tem um polo. Então, o professor apresentava ali uma atividade, fazia uma atividade com os alunos, e aquilo era transmitido para os outros polos. Mas foram muito poucos encontros presenciais. Muito poucos (Gestor C).*

Do mesmo modo, o Gestor E afirmou dificuldades na realização dos encontros presenciais. Destacou que, por conta do grande número de polos, os professores precisam realizar muitas viagens a cada semestre, e apesar dos docentes percorrerem longas distâncias para chegar ao polo

os encontros acabavam não sendo bem aproveitados pelos alunos. “*Nós temos polos que demandam uma viagem de quase 5 horas, aí a gente chega lá e faz uma reunião de meia hora. Entende? Então eu penso que a gente tem que descobrir outras formas*”. Complementa que se começou a implementar no curso um sistema de atendimento por videoconferência.

*A gente começou isso um ano antes. Porque eu via que isso era mais produtivo que soltar o professor na estrada para viajar 4 horas, um esforço muito grande para ir às vezes no polo e irem pouquíssimos alunos. Porque os alunos de EaD muitas vezes moram a alguns quilômetros do polo, e ele só pode ir à noite, então para um aluno trabalhador fazer 70Km para assistir uma hora de aula é absolutamente inviável. Então os encontros presenciais nos polos, salvo para alguns casos, ele também não tem um aproveitamento, o aproveitamento é de 20-25% pela estatística que a gente foi fazendo de presença dos alunos (Gestor E).*

Com relação ao sistema de tutorias, os gestores destacaram a atuação do tutor presencial e a distância, contudo, houve discrepância na quantidade de tutores por aluno informada. A Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017 (BRASIL, 2017c), define a contratação de 1 tutor para cada 18 alunos ativos, apesar disso, alguns gestores indicaram até 30 alunos para cada tutor (Gestor H).

## 5.1 ASPECTOS REFERENTES AO ÂMBITO INSTITUCIONAL

Após as perguntas introdutórias, os entrevistados foram convidados a responder uma série de questões sobre elementos de atuação da instituição. Tais elementos se encontram ao alcance das práticas institucionais e, nessa investigação, compreendem desde o ingresso e acolhida dos discentes, passando pelo acompanhamento da trajetória acadêmica, formas de integração proporcionadas durante o curso, monitoramento da evasão, e finalizam com práticas de promoção da permanência. Cada componente está dividido em subseções que auxiliam na delimitação das análises.

### 5.1.1 Ingresso e acolhida dos discentes

A primeira indagação se referiu à existência de ações promovidas pelos cursos para conhecer seus discentes, no momento do ingresso na instituição, movimentos apontados como importantes pela literatura revisada por possibilitar a identificação de incompatibilidade acadêmica com o curso escolhido, possíveis lacunas de conhecimento do ensino básico e outros fatores que

podem colocar em risco a permanência do estudante. Essa pergunta, de número 3 no roteiro de entrevistas, está embasada nos modelos teóricos de Kember (1995 apud SANTOS, 2020, p. 65) e Tinto (1997) ao considerar que os discentes carregam atribuições anteriores a seu ingresso no curso que podem determinar a qualidade de sua trajetória de formação.

Os gestores A e E, enquanto coordenadores de curso, relataram a realização de encontros presenciais para receber os estudantes e apresentá-los tanto à instituição quanto ao curso.

*No primeiro semestre nós fazemos uma reunião em cada uma das cidades. Nessas visitas costuma ir o coordenador de curso, a coordenadora adjunta, e mais dois ou três professores que tenham disponibilidade naquele período para conversar com os alunos, para apresentar a proposta do curso, apresentar como é a dinâmica, essa questão dos oito semestres, dos encontros presenciais.” (Gestor A).*

*“Mas a política era ir aos polos, fazer a apresentação do curso, apresentar a universidade, era sempre com aquele modelo presencial. Porque o último ingresso que a gente teve foi 2018, e eu não era coordenadora. Mas eu sei deste movimento, era muito ida aos polos, e depois os alunos conheciam os professores via disciplina mesmo (Gestor E).*

O Gestor F, coordenador da UAB em sua instituição, também comentou sobre a prática dos cursos de promoverem um momento de integração no início da formação, mas ressaltou que a atividade é facultativa:

*A nossa ideia é sempre de acolhida no primeiro semestre, para que ele entenda que ele faz parte da instituição, mesmo estando a distância. Então, a gente indica e tenta ajudar os cursos na medida do possível para que façam aulas inaugurais, viagem aos polos, às vezes, muitos fazem para receber o aluno, explicar o andamento do curso e fazer uma atividade. Muito fazem, mas, não há uma obrigatoriedade, a gente não vê uma obrigação, vai da coordenação acreditar que isso seja bom (Gestor F).*

Os discursos, no entanto, não representam práticas registradas nos documentos institucionais. Alguns coordenadores, como o entrevistado B, relataram que esse processo de recepção e ambientação dos estudantes se dá através de uma disciplina no primeiro semestre. Da mesma forma, o Gestor C comenta: *“O conhecimento que se tem deles foi dado na primeira disciplina de tecnologia, ali que cada um relatou um pouco da sua vida”*. No mesmo sentido, o Gestor D fala sobre tal disciplina:

*A gente não tem uma orientação única, mas, de certa forma, a gente incentiva que os cursos façam uma primeira disciplina que chama-se “Instrumentalização para EAD”, ou algo nesse sentido. E essa disciplina é muito mais um acolhimento e uma apropriação dos alunos e de todas as ferramentas que eles vão utilizar, principalmente no Moodle, que o curso todo vai ser executado no ambiente virtual (Gestor D).*

O Gestor H, por sua vez, comenta que sua instituição não tem uma política específica de acolhimento e conhecimento de seus ingressos. Na mesma linha, o coordenador G disse que tal prática é realizada somente no curso de Pedagogia presencial de sua instituição, e acrescenta que a formatação do sistema UAB não comporta tal tipo de assistência estudantil.

*Não. Quer dizer, tem diferentes estruturas envolvidas. [...] No curso presencial é feito um atendimento que faz exatamente isso que tu estás questionando, é feito um cadastro, um questionário socioeconômico, a assistência estudantil faz. Os cursos da UAB que mantém convênio com a universidade eles só têm acesso à matrícula e à biblioteca se o polo for na mesma cidade. Não existe nenhum tipo de assistência estudantil ou que vá ao encontro desse aluno da Universidade Aberta do Brasil para que se possa fazer a permanência desse aluno, por exemplo (Gestor G).*

O que se percebe na fala dos entrevistados, a partir desse questionamento, é que, apesar de algumas instituições reconhecerem a importância desse momento de acolhida, conhecendo os estudantes e os apresentando às dinâmicas do curso, não há um protocolo escrito sobre a organização e obrigatoriedade dessa prática. De modo geral, os projetos pedagógicos dos cursos descrevem um processo de adaptação à modalidade que ocorre no primeiro semestre, em formato de disciplina, no entanto, tal prática existe apenas no sentido de proporcionar aos estudantes domínio de conhecimentos e habilidades básicas referentes aos recursos tecnológicos utilizados, como descrito nos referenciais de qualidade para EaD (BRASIL, 2007, p. 10).

Retomando o que foi dito por Lara et al. (2017), as causas para evasão discente nos primeiros semestres de curso estão relacionadas a dificuldades de adaptação à vida universitária e à metodologia de desenvolvimento das atividades, que requer acesso e domínio das tecnologias digitais. Além disso, alguns alunos não possuem hábitos de estudo e carregam lacunas formativas do ensino básico.

O que se busca, na proposição de ações de acolhimento dos discentes, segue na mesma direção do que foi compartilhado por Ferreira et al. (2017), sobre o processo de vinculação dos estudantes, ou seja, aproximar o estudante dos princípios de formação do curso, do processo de funcionamento da universidade e dos sistemas de Educação a Distância; apresentar ambientes e ferramentas de aprendizagem em que os estudantes possam interagir social e academicamente dentro e fora do curso; divulgar eventos e projetos que visem a integração dos alunos com seus interesses de formação; gerar ações que permitam ao discente identificar como o programa em que está inserido agrega valor ao seu projeto de vida; constituir ações com os setores de assistência

estudantil para acompanhar os discentes, sempre atentos ao que necessitam, e estabelecer empatia para medir sua conexão com o curso.

### 5.1.2 Acompanhamento da trajetória acadêmica

O questionamento de número quatro, no roteiro de entrevista, referiu-se ao acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos e as variáveis consideradas no processo. No modelo proposto por Cislighi (2008) está sob atribuição da instituição o monitoramento do desempenho acadêmico dos discentes, especificamente das notas obtidas no curso, como forma de evitar a evasão. No entanto, esta pergunta foi posta em sentido mais amplo, sendo que há outras questões qualitativas a serem consideradas na trajetória acadêmica. Seguindo o que foi posto por Barbosa (2018), os discentes valorizam a atenção e a preocupação dos tutores e professores do curso como forma de manter um acompanhamento de seu desenvolvimento acadêmico, além de proporcionar maior aproximação entre eles. A autora traz que essa supervisão é necessária, principalmente no que se refere a gestão do tempo, por conta de questões relativas à vida pessoal dos estudantes que interferem no desenvolvimento de sua formação.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos indicou os tutores a distância como responsáveis por essa prática. Dentre as inúmeras atribuições da tutoria, o PPC da instituição 4 destaca a importância desse processo para evitar a evasão de estudantes: “Também é tarefa da tutoria promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre professor/pesquisador, professor/formador e professor/aluno, estimulando o estudo em grupo e motivando-os durante o curso para evitar a evasão escolar.” (PPC4, p. 10). Da mesma forma, o PPC da instituição 2 destaca essa como sendo uma das atribuições do tutor: “Fazer um mapeamento, com a finalidade de acompanhamento, dos acessos dos alunos, com vistas a agir preventivamente nos mecanismos que podem desencadear em evasão.” (PPC2, p. 24). Apesar de comentar que o curso não possui essa prática de supervisão, o gestor da mesma instituição diz que são os tutores que conhecem os alunos:

*Não. Não possui. Os tutores é que sabem da trajetória acadêmica dos alunos. Porque os tutores continuam sempre os mesmos desde o início. Teve um aumento de tutores, mas é, praticamente desde o início. Então, se tu perguntares para cada tutor a distância eles sabe bem. Como acredito que os presenciais também. Agora, não há nenhum projeto de acompanhamento. Não há. Não vou te mentir que exista porque não há. [...] eles conhecem o aluno, o crescimento do aluno, o aprimoramento, o quanto aquele aluno melhorou na sua escrita. Quem sabe é o tutor. Eu como coordenadora não sei (Gestor C).*

O mesmo ocorre no caso do Gestor H: “*Não, nós não temos uma política de acompanhamento nesse sentido. O que ocorre é que alguns tutores é que controlam e verificam quais os alunos que não estão participando. Mas, acompanhar de perto e criar ações para tentar interferir nessas questões, nós não temos não.*”. Da mesma forma, o Gestor G afirma que não há o acompanhamento discente em questão, e justifica-se pela falta de recursos humanos. No entanto, o projeto pedagógico do curso que coordena também atribui ao tutor a distância o dever de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Lê-se: “*atuarão como mediadores e orientadores das atividades previstas em cada disciplina, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pela Plataforma Moodle, bem como por outras formas de comunicação a distância*” (PPC5, p. 130).

De acordo com as considerações feitas por Santos (2020), o desenvolvimento da permanência no Ensino Superior exige uma articulação entre gestão, docentes/tutores e estudantes, trabalhando juntos em prol de uma educação de qualidade e equitativa para todos. Os coordenadores citados parecem indicar um desencaixe dessas engrenagens ao proporcionarem o entendimento de que o trabalho de acompanhamento feito pelos tutores não reverbera na atuação dos outros profissionais do curso, o que prejudica não só o acompanhamento dos discentes em si, mas a promoção da permanência como um todo.

Os demais entrevistados, por outro lado, afirmam que o processo de acompanhamento discente é realizado pelas estruturas internas de seus cursos. Os gestores A e B, da mesma instituição, comentam sobre a realização de reuniões da coordenação do curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE):

*O acompanhamento dos alunos é feito pela coordenação e pelo Núcleo Docente Estruturante do curso, que é composto por mim, como presidente do NDE, e mais cinco colegas. Ou seja, nós nos reunimos trimestralmente para avaliar a participação dos alunos, se eles estão ou não realizando as atividades, quais são as principais dificuldades no desenvolvimento das atividades, se eles estão comparecendo aos encontros presenciais, ou porque não estão comparecendo aos encontros presenciais (Gestor A).*

O Gestor A, questionado sobre as reuniões, nega a participação dos tutores, e complementa que eles estão envolvidos no processo de avaliação institucional, assim como os docentes. Na mesma linha, os coordenadores da instituição 4 reafirmam o trabalho da coordenação e estruturas internas do curso na atividade de acompanhamento:

*Dentro do NTE [Núcleo de Tecnologia Educacional] a gente tem o grupo de acompanhamento, tem uma equipe de acompanhamento. E eles nos passam, regularmente, informações sobre as disciplinas, sobre os polos. E nós temos agora o*

*núcleo pedagógico dentro do centro de educação que também está nos ajudando com alunos que estão enfrentando dificuldades. Ele traz a problemática dele e se faz uma proposta de avanço para ele dentro do curso (Gestor E).*

*Esse acompanhamento tem sido mais na questão de número de bolsas e são as coordenações que fazem esse acompanhamento, disciplinas pendentes etc. Como são ofertas não regulares do curso, se o aluno perde uma disciplina do terceiro semestre, ele não vai conseguir se formar se a gente não fizer uma força-tarefa para mobilizar. É uma coisa muito mais de cada coordenação verificar esse acompanhamento discente (Gestor F).*

Os gestores da instituição 4 abordaram o acompanhamento discente promovido pelo curso no sentido de evitar que os alunos percam ou reprovem disciplinas, por conta das dificuldades de reoferta dos componentes curriculares. Além disso, não mencionaram a atuação dos tutores ao responderem à pergunta.

Por fim, o Gestor D comenta que, em cada unidade acadêmica da instituição, há técnicos em assuntos educacionais que auxiliam professores e tutores no acompanhamento dos alunos, no entanto, não mencionou a qualidade das ações promovidas.

Ao explorar os dados referentes a esse questionamento é clara a importância dos tutores a distância no acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos, inclusive para evitar a evasão discente. Tal constatação está presente tanto nas verbalizações de alguns gestores, que reconhecem a importância dos tutores mesmo sem sinalizar o que está instituído nos projetos pedagógicos, quanto na literatura revisada. Santos e Giraffa (2016) destacaram que o tutor é considerado o elo com o estudante, e que este profissional, ao incentivar a participação do discente, está alimentando o sentimento de pertencimento em relação ao curso, a instituição e a vida acadêmica como um todo.

As responsabilidades advindas desse acompanhamento atribuem ainda mais importância a capacitação do corpo de tutores descritas nos Referenciais de Qualidade para a EaD, na dimensão “Equipe Multidisciplinar” (BRASIL, 2007, p. 22), nos Projetos de Desenvolvimento Institucionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Seja qual for a natureza das ações de acompanhamento, promovidas pelas coordenações e demais estruturas institucionais, descritas muito brevemente por alguns gestores, as contribuições dos tutores precisam estar integradas.



### 5.1.3 Integração social e acadêmica

As entrevistas também contemplaram questões sobre os tipos de integração proporcionados aos discentes durante sua formação. Indagou-se, especificamente, sobre os vínculos sociais entre estudantes, e destes com o corpo de docentes, tutores e gestores do curso, mas também movimentos de integração com fins acadêmicos, abordando, entre outras coisas, a participação dos alunos em eventos científicos, projetos de ensino, pesquisa e extensão. Tais temas correspondem às perguntas cinco, seis e sete do roteiro de entrevista.

Antes de considerar o que foi dito pelos gestores, é necessário salientar que os três modelos teóricos que embasam a construção das perguntas da entrevista compreendem essas formas de integração como indispensáveis à progressão dos discentes em sua formação. Tinto (1997) concebe a integração social e acadêmica como um complexo processo multidimensional que vincula a relação entre professores e alunos ao envolvimento proporcionado pelas comunidades acadêmicas e sociais no âmbito universitário. O autor sugere que:

Para alguns estudantes, altos níveis de envolvimento acadêmico e seu conseqüente aprendizado podem não ser suficientes para compensar a sensação de isolamento social; para outros, níveis suficientes de integração social podem contrabalançar a ausência de envolvimento acadêmico. Estes estudantes permanecem por conta das relações de amizade que desenvolveram. Claramente, a ausência de qualquer envolvimento acadêmico tipicamente leva à reprovação e, portanto, à desvinculação (TINTO, 1997, p. 616, tradução nossa).

Apesar do próprio autor reconhecer a natureza especulativa dessa afirmação, por conta das dificuldades em medir o envolvimento dos estudantes e sua relação com a permanência, ele afirma que a integração deve ser considerada, pois ela impacta diretamente no comprometimento individual dos discentes com a sua formação.

No que se refere ao envolvimento social, Santos (2020) salienta a importância de proporcionar atividades que envolvam todos os atores da comunidade acadêmica, assim gerando ambientes descontraídos com possibilidades de trocas e compartilhamento de experiências. Tais ações podem ser planejadas pelos estudantes para atender suas demandas de formação e convivência na universidade.

Os gestores ressaltaram a importância dos polos de apoio na concretização de atividades com esse caráter. Os entrevistados C e H, comentam que a integração dos discentes ocorre nos momentos presenciais, e que não há nenhuma política específica para isso:

*Não. Pode acontecer. O polo pode ser que faça. Agora, não dá para dizer que a coordenação do curso faz isso. Não faz (Gestor C).*

*Então, é por isso que os encontros presenciais eram importantes. Hoje, todos eles têm grupos de Whatsapp, então, eu sei que entre eles existe uma integração bem grande. Agora, é diferente se eles pudessem se encontrar nos polos, esse é um problema. [...] os alunos se conheciam porque tiveram vários encontros presenciais (Gestor H).*

Na mesma linha, o Gestor G complementa: “*Nos polos, exclusivamente. Nos polos há uma festa, um evento, os alunos são integrados e dali eles têm uma possibilidade de viver a universidade.*”. Enquanto coordenador da UAB, o Gestor F comenta que é importante garantir que os cursos executem as ações que acham necessárias nesse aspecto:

*Os cursos têm especificidades próprias e necessidades de integração maior ou menor, com isso a gestão atua no sentido de sempre estar aberto a pagar, digamos assim, as diárias dos professores, carros, combustíveis, motoristas, todo esse auxílio, dificilmente, é negado. Ele é negado quando há muita procura, mesmo assim, se procura ver com o professor se existe outra data. Mas, é muito raro disso acontecer. A gente sempre consegue dar conta dessas viagens, das atividades nos polos (Gestor F).*

O Gestor D (coordenador de EaD) atribui essas atividades de integração tanto ao curso como ao polo, e afirma o papel da gestão em incentivar tais práticas:

*[...] claro, isso depende muito do curso. Mas, também conseguimos apoiar todas as iniciativas, e a gente incentiva que os polos organizem grupos de estudo, enfim, independente dessas atividades presenciais obrigatórias, para que os alunos também possam ir no polo e ter um acompanhamento, uma atividade mais em grupo em determinado momento. Isso depende muito de cada polo incentivar (Gestor D).*

Por outro lado, o coordenador B, além de mencionar as atividades presenciais, admite que ações precisam acontecer nos cursos de sua instituição para promover eventos culturais:

*Eu imagino que nós ainda estamos bastante presos a visão da formação acadêmica, e nós ainda precisaríamos avançar nessa questão da integração social como um meio de aproximação das pessoas com diferentes temáticas, pautadas na cultura, na arte. Isso ainda é um desafio para nós, é um ponto a ser trabalhado que eu vejo fundamental. Mas como fazer? Ainda não temos prática de como implementar ações no campo da cultura, da música, do teatro, que seriam ações bem interessantes. Então nós também precisamos avançar nesse campo junto com a Pró-reitoria de extensão e cultura dentro dos cursos da modalidade EAD. Vejo isso como uma lacuna que precisa ser abordada (Gestor B).*

Dentre os PPC analisados não foram encontradas referências a projetos de integração social dos alunos. O mesmo acontece para os PDI, com ressalva para o documento da instituição 1, onde lê-se: “Ampliar as ações de integração dos estudantes da Educação a Distância” (PDI1, p. 68). Apesar disso, não há outras informações sobre que atividades são contempladas ou como se pretende realizá-las. A mesma instituição, em seu relatório de avaliação discente, expõe alguns

resultados que podem ser indicativos de integração social. O documento apresenta os dados de acordo com uma escala Likert, onde 1 significa péssimo e 5 muito bom. As perguntas: “Os encontros presenciais, como um momento de aprendizagem e integração da turma são...”, e “As webconferências, como um momento de aprendizagem e integração da turma são...” (AV1, p. 3) receberam médias acima de 4 na avaliação do curso de pedagogia a distância. O relatório da instituição 5 também apresenta uma questão que parece estar relacionada à integração social dos estudantes. Neste relatório, porém, não há diferenciação entre os cursos, os discentes da modalidade a distância são avaliados como um todo:

Na questão de número 10, que trata da integração do discente EaD com a Universidade, totalizam 33,33% de respondentes que classificaram este elemento como suficiente, 20,63% que classificaram como muito bom e 25,40% que classificaram como excelente, totalizando 79,37% de avaliações positivas. A média obtida pelo indicador foi de 3,48 pontos, sendo classificado como suficiente (AV5, p. 33).

No que se refere à integração discente com fins acadêmicos, no entanto, os documentos institucionais tiveram muito mais a contribuir. A participação em eventos científicos, projetos de ensino, pesquisa e extensão estão registrados, principalmente, em projetos pedagógicos na forma de atividades complementares. São descritas questões como: Atividades de representação discente em diretórios acadêmicos, conselhos superiores, colegiados dos cursos, e conselhos municipais; participações e apresentações de trabalhos em eventos científicos, bem como sua publicação no mesmo, ou em revistas e periódicos acadêmicos; monitoria na sede da instituição ou no polo; participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; participação em grupos de pesquisa; entre outros.

Na prática, no entanto, os gestores admitem que há dificuldades de integrar alunos da modalidade. O Gestor B, além de citar a realização de mostras universitárias promovidas pela instituição, fala sobre a participação discente nesses projetos:

*Realmente temos coisas para melhorar, como te falei hoje, faltaria muito avançar em projetos de extensão, de ensino, de pesquisa, principalmente. Nós temos muitos egressos que fazem pesquisa de mestrado e doutoramento, mas após finalizarem o curso. Durante o curso isso é ainda um pouco carente. Nós temos alguns projetos de PIBID, por exemplo, o PIBID institucionalizado na EAD. Mas, ainda são movimentos bastante isolados, eu não tenho isso ainda institucionalizado no sentido de bolsas, participar de programas, então isso ainda precisa amadurecer. Eu acho que a gente vai conseguir, em breve, ter isso mais institucionalizado. E tudo isso vai aparecendo nas avaliações, isso é reflexo que os alunos querem, eles precisam participar mais da universidade (Gestor B).*

Quando o Gestor B diz: “[...] não tenho isso ainda institucionalizado no sentido de bolsas”, ele comenta sobre o fato de que alunos da modalidade não tem direito a serem bolsistas nesses projetos. Outra questão importante, reconhecida pelo entrevistado B, é o fato de que os cursos não incentivam a formação de diretórios acadêmicos, e que existem inúmeras ações a serem desenvolvidas para envolver o estudante na sua formação. O Gestor A, da mesma instituição, complementa a questão das bolsas dizendo que esse fator acaba desincentivando a participação dos estudantes. O entrevistado, ao falar sobre atividades de integração acadêmica, cita cursos de extensão e palestras realizadas na sede da instituição, aos quais os alunos a distância são convidados, além do incentivo a atividades em grupos nos polos. O Gestor A complementa que com a pandemia vários eventos acadêmicos têm sido promovidos online, como a realização de webconferências, workshops e lives temáticas.

O Gestor G, após falar sobre algumas ações isoladas de integração acadêmica nos polos, como a constituição de uma representação discente e a realização de semanas acadêmicas, fala que a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em sua instituição, depende de professores que são contemplados com bolsas e as oferece a alunos da EaD, mas que não há investimento próprio para a modalidade:

*Eu acho que, se nós tivéssemos investimentos para pesquisa e extensão, a partir dos polos, isso poderia ajudar muito no desenvolvimento tecnológico e educacional, mesmo dos professores, porque teríamos mais pessoas com experiência e com trajetória. Para algumas pessoas, mestrado e doutorado é uma palavra muito abstrata. [...] E esse exemplo que eu estava te dizendo, aí professores do presencial foram contemplados com editais da agência de fomento à pesquisa do estado e do CNPq e abriram as inscrições incluindo os alunos da UAB. Agora também tivemos um edital de fomento a extensão, e aí uma professora que trabalha na UAB fez o projeto e abriu para selecionar só alunos da UAB. Mas são iniciativas que o profissional toma dentro da normativa institucional onde é possível entrar, não existe um recurso específico para pesquisa, para extensão, para o fomento dessas práticas na Universidade Aberta do Brasil (Gestor G).*

Na instituição 4, o Gestor F comentou que todos os eventos realizados na sede da instituição são estendidos a alunos da EaD, e que é necessário um trabalho maior de divulgação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão:

*Mas, quer dizer, não tem nem incentivo, nem uma falta dele. Não há qualquer problema em se ter. [...], mas, daí eu acho que é uma questão de cultura, deles saberem que podem participar, então, acho que a gente tenha que fazer um trabalho maior nesse sentido, de divulgar nos polos para os alunos a existência de projetos de ensino, pesquisa e extensão e que eles também são alunos que podem se inscrever e podem contribuir com o projeto (Gestor F).*

O coordenador D comenta que a principal atividade de integração acadêmica é um evento que acontece na sede da instituição e envolve alunos de todos os cursos e modalidades para apresentação de trabalhos. O entrevistado expõe que um movimento importante da gestão têm sido o de garantir que todos os editais abertos para o presencial também estejam disponíveis para alunos a distância:

*Sim, normalmente a gente tem tentado que todos os editais abertos na universidade para os alunos presenciais, eles envolvam também os alunos EAD, que não tenha restrição. Claro, isso depende muito do projeto, então, se é um projeto que exige a presença física em algum departamento, não é possível, mas, com isso, a gente incentiva que os professores da educação a distância estimulem esses projetos e apresentem esses projetos, porque, com eles, é possível acolher melhor esses alunos. Tem acontecido muito com a extensão. Professores que fazem ofertas de atividades de extensão envolvendo seus alunos de curso EAD e tem funcionado, pois isso faz uma parceria com o polo. Com isso, determinadas atividades ocorrem nos polos. Claro, é pouco ainda, mas a ideia é que a gente consiga incentivar a participação dos alunos EAD. Também os alunos participam daquele projeto, o PIBID, onde os alunos da modalidade podem participar desses projetos nacionais. A gente tem sempre um cuidado para que os cursos em EAD não fiquem apartados dessas políticas (Gestor D).*

Os gestores C e H comentaram que não existem ações estruturadas que visem a integração acadêmica. Na abordagem de atividades desse tipo, o entrevistado C citou outro curso de sua instituição que promoveu a realização de seminários e palestras, atividades que, segundo o coordenador, não são pensadas para seu curso:

*Só para orientação das disciplinas. Eu acredito que, por exemplo, o curso de formação pedagógica, eu cito muito o curso porque a gente trabalha junto. Como eles tinham que realizar o estágio antes de finalizar o curso, a gente pensou de eles darem aula para eles mesmos. E isso funcionou. Eles também fizeram seminários, convidaram palestrantes. Funcionou bem. Só que ali eu tenho um grupo que são pessoas que têm até doutorado. São outras formações. O curso de pedagogia... eu não proporcionei isso, eu não fiz isso. E, também, eles teriam que ser mais bem trabalhados para trazer alguma coisa desse tipo. Não há projeto, um projeto de ensino, não há um projeto de extensão. Não há. Não há. Não participam. Não há. O que há, há no papel. No projeto pedagógico. Mas na prática não existe (Gestor C).*

No mesmo sentido, o Gestor H fala que não há política específica para atividades de integração acadêmica. Segundo o entrevistado, os discentes não são impedidos de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, mas essas ações não são divulgadas por falta de professores orientadores:

*Podem, não tem nada que os impeçam. O aluno pergunta lá no polo sobre um projeto de iniciação e tem a resposta de que pode, não é impedido. Mas, a educação a distância é muito difícil, pois se já temos professores com dificuldade de atender a graduação que tem em torno de 40 alunos, nós temos três turmas de alunos, como nós vamos atender turmas com mais de 500 alunos? [...], mas, nós não divulgamos, porque não temos docentes para atender um número tão grande de alunos (Gestor H).*

As avaliações discentes de algumas instituições apresentaram questões pertinentes aos tipos de integração proporcionados ao longo do curso. No relatório da instituição 1, as perguntas sobre o apoio para participação em eventos científicos, oportunidade de participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em movimentos estudantis, e representação discente, ficaram com médias entre 3 e 4 (regular e bom) no curso de pedagogia a distância da instituição, estando sinalizados nos relatórios com pontos a serem melhorados (AV1). Na instituição 4, os questionamentos sobre as oportunidades de participação em eventos, projetos de pesquisa e extensão ficaram abaixo da média esperada. O que não aconteceu, por outro lado, na instituição 5, onde questões como estímulo à participação discente em ações de extensão, integração do discente EaD com a Universidade, incentivo institucional à produção discente e à participação em eventos internos ou externos, e a participação dos discentes EaD nos órgãos de gestão (campus/polo) tiveram índices considerados suficientes.

A integração discente, como elemento importante à progressão acadêmica, está amplamente registrada na literatura revisada. Com relação à centralidade do polo e dos encontros presenciais para o envolvimento social dos estudantes, relatada pelos gestores, Barbosa (2018) considera que são elementos motivadores para os alunos devido à possibilidade de trocas entre pares, fortalecimento dos vínculos de amizade e atenuação da sensação de isolamento, comum em cursos a distância. Araujo (2015), buscando identificar os fatores que levaram a evasão dos estudantes, relata que mais da metade de sua amostra indicou ter sentido falta de encontros presenciais, não se sentindo confortáveis em estudar sozinhos e interagir através de plataformas virtuais. Miranda (2016), por sua vez, sobre as medidas que poderiam mitigar o fenômeno da evasão, comenta, entre outras coisas, a necessidade de aumentar a quantidade de encontros presenciais.

Além disso, os apontamentos dos gestores contemplaram algumas ações com fins acadêmicos, como a realização de palestras, seminários e eventos com apresentação de trabalhos, questões descritas pela maioria dos projetos pedagógicos como atividades complementares. No entanto, os comentários mais frequentes ficaram em torno da participação discente em projetos de ensino pesquisa e extensão. Fica evidente que cada instituição tem um contexto muito particular em relação ao envolvimento dos estudantes nesses projetos, enquanto algumas reconhecem a importância dessas práticas, outras não incentivam o comprometimento de seus discentes. De qualquer forma, o diálogo com os docentes sobre essa questão alertou para o fato de que os

estudantes de cursos da modalidade a distância não possuem o mesmo envolvimento nessas questões acadêmicas que os alunos de cursos presenciais, e muito ainda precisa ser feito para diminuir essa diferença.

#### 5.1.4 Monitoramento da evasão

A oitava pergunta do roteiro de entrevista diz respeito aos meios utilizados pela gestão no monitoramento dos índices de evasão. A importância do acompanhamento desses dados é substancial a todos os sistemas de Educação, independente da modalidade, e pode fornecer informações valiosas sobre a qualidade das práticas realizadas no curso, bem como os meios para melhorá-las. Ao abordarem esse assunto, alguns gestores citaram práticas realizadas para evitar a evasão.

O Gestor B comenta que o monitoramento desse fenômeno, em sua instituição, é feito através da compilação de dados no sistema SisUAB, também referido pelos coordenadores C e F. O entrevistado B complementa que o acompanhamento próximo dos discentes é o principal mecanismo de acompanhamento em sua instituição:

*Mas eu diria que nosso principal mecanismo de acompanhamento de evasão e retenção, que são coisas que andam próximas aí, é o diálogo permanente nas atividades semanais dos alunos. Os tutores são muito formados para isso, no sentido de estarem atentos, se o aluno não acessou a plataforma ele faz contato direto via rede social ou grupos que eles têm, ou a própria plataforma de mensagens para buscar entender o que está acontecendo (Gestor B).*

O Gestor D, por sua vez, comunica que em sua instituição não há uma política única de acompanhamento, mas sim, um trabalho conjunto nos cursos que começa com a ação do tutor.

*“A evasão ela é um assunto muito delicado, não existe uma política única de acompanhamento, cada unidade acompanha os seus alunos fazendo uma ação para que eles não desistam. A primeira fase é o tutor, pois é ele quem está mais próximo e ele vai indicando para o professor da disciplina e informando que o aluno “x” não está acessando a plataforma, o aluno “y” não entregou um trabalho. Então, esse primeiro monitoramento é a nível de tutor. Depois passa para a coordenação. A partir daí, observa-se que se o aluno não está respondendo o contato, a coordenação tenta intervir e fazer contato com o polo, com a coordenação do polo, pois, é no polo que se conhecem as pessoas, principalmente em cidades pequenas. E aí é feita essa tentativa de contato e de aproximação para entender o caso do aluno e, eventualmente, as recuperações e alongamento de prazos para que o aluno não desista.” (Gestor D).*

A questão do alongamento dos prazos é decorrente de uma tentativa da gestão para que o estudante siga a trajetória curricular descrita no PPC. Outros entrevistados também comentaram sobre uma particularidade dos cursos a distância que é a dificuldade de reoferta das disciplinas, por conta das formações não serem ofertadas continuamente. *“Teoricamente, um aluno de EaD não poderia reprovar, porque a gente não tem garantia de fluxo contínuo.”* (Gestor E). O Gestor D complementa: *“Se o aluno reprovou ou desistiu ele é desligado do curso porque não temos uma alternativa para acolher e, depois, em outro tempo, retorne. Então, na EAD esse é um fator muito importante e que acaba facilitando a evasão, nos números da evasão.”* (Gestor D).

O Gestor C comenta que é orientado aos discentes que comuniquem ao polo sua desistência.

*O que a gente usa é que o aluno registre oficialmente no polo a sua desistência. Porque, se não, ele vai se manter como matrícula pública. Então a gente pede que o aluno diga que está evadindo. Só que acontece o seguinte, e têm acontecido muito isso, os alunos não fazem as atividades por um tempo, mas de repente ele volta, então se flexibiliza e se captura esse aluno de novo. [...] e assim, pelos tutores, eu recebo aqueles que não estão fazendo alguma coisa. Eles começam a procurar aí quando eu tenho que dar baixa no SisUAB, se não voltaram, eu dou baixa. Mas também se o aluno quer voltar ele volta (Gestor C).*

O coordenador F expõe que, embora a situação de vínculo dos alunos seja monitorada, cada estudante representa uma realidade específica que demanda atenção da gestão. Complementa sugerindo que nos primeiros semestres os índices de evasão são maiores.

*Mesmo assim, os dados não nos mostram as informações, a gente precisa olhar para cada situação, para cada polo, para cada curso desses polos, porque são realidades sempre diferentes[...]. Eu não tenho um estudo para te apresentar sobre isso, mas, a gente observa no primeiro para o segundo semestre que já há uma perda de pessoas que não se adaptam ao ensino a distância. Tem alunos que acham que vão dar conta da modalidade, uma maior flexibilização de horário para estudos, mas acabam não se organizando e percebem que não são alunos com o perfil para realizar atividades a distância. Outros, porque percebem que não era aquilo que gostariam, então, eu acho que, quando a gente não faz uma acolhida, a possibilidade de que esse aluno evada ainda é muito maior (Gestor F).*

Corroborando com essa informação, o Gestor A comenta que os primeiros semestres são mais sensíveis para a perda de alunos, e que a principal ferramenta de combate à evasão no curso é a avaliação docente pelo discente produzida pela Comissão Própria de Avaliação:

*Nós temos utilizado como principal instrumento para a questão da evasão a avaliação do docente pelo discente, como eu te falei anteriormente. Porque a avaliação docente pelo discente ela também monitora essa questão dos motivos da evasão, seja por dificuldade, por desinteresse, por falta de acessibilidade no ambiente, por falta de interesse no curso, ou seja, tem essa possibilidade. Por isso que eu disse anteriormente, se antes fazíamos a*



*avaliação anualmente, agora a gente está fazendo semestralmente. E o que a gente constatou é que a evasão no nosso curso, pelo menos nessa oferta, já está na quarta oferta, ela aconteceu, sobretudo, do primeiro para o segundo semestre (Gestor A).*

O entrevistado complementa que, em 2017, ingressaram 240 alunos no curso. Nos primeiros dois semestres, 108 discentes evadiram, sendo que os outros 132 permanecem desde o terceiro semestre. Da mesma forma, o Gestor H cita a avaliação docente pelo discente como meio utilizado pelo curso para monitoramento dos índices de evasão. Conclui dizendo que a participação dos discentes nesse processo é muito baixa:

*Nós temos um órgão chamado CPA, e nessa avaliação, os alunos avaliam o professor e a disciplina. Tem um questionário, onde o aluno entra de forma anônima, e lá tem algumas perguntas avaliativas. Eles avaliam o professor na disciplina e avaliam a disciplina. Então, essa é uma comissão na universidade e no nosso curso também. Na própria página tem um espaço para os alunos mandarem as suas avaliações. O que acontece, não só em nosso curso, como em toda a instituição, é que, apesar da insistência dos coordenadores de ficarem solicitando as respostas, a participação é baixíssima (Gestor H).*

No que se refere aos documentos emitidos pela CPA, citados pelos entrevistados A e H, os dados dispostos nos documentos disponíveis ao público oferecem, apenas, uma análise de conjuntura do curso. Por mais detalhadas que as perguntas sejam, os relatórios não permitem identificar as situações individualizadas dos discentes que podem indicar sua possível evasão, o que faz sentido, pois os relatórios foram elaborados nesse formato. Portanto, os dados que estão dispostos ao público não se configuram como ferramentas adequadas no monitoramento dos índices de evasão.

Quanto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Projetos de Desenvolvimento Institucional, não foram localizadas informações diretamente relacionadas à descrição de políticas ou ações de monitoramento da evasão.

### **5.1.5 Promoção da permanência discente**

Esta seção compreende as perguntas nove e dez do roteiro de entrevistas. Trata-se da promoção da permanência discente, tanto a partir dos mecanismos que a instituição dispõe para reduzir os índices de evasão, quando a partir da experiência dos gestores ao dissertarem sobre o que consideram importante nesse processo.

O Gestor A, abordando as práticas institucionais de redução da evasão, compartilhou que a ida aos polos era muito incentivada antes da pandemia para formação de grupos de estudo. Quando questionado sobre a estruturação dessas práticas, afirma que: *“Essas ações estão registradas nas atas do Núcleo Docente Estruturante, em termos de reunião de avaliação dos grupos de estudo.”* (Gestor A). Outra questão trazida pelo coordenador, sobre as atividades nos polos de apoio, se refere ao fato de que muitos alunos não têm equipamentos adequados para estudar em casa:

*Tem gente que realmente estuda pelo celular. [...] Também tem um edital, agora intensificou, mas antes já tinha também, a universidade fornece chips para os alunos para que eles tenham acesso à internet em casa. [...] agora com a questão da pandemia aumentou os dados para os alunos. [...] antes era só para a distância, agora para toda a universidade. Até porque a EAD na universidade não parou [...] (Gestor A).*

Ao dissertar sobre práticas importantes relacionadas à permanência dos estudantes, o coordenador A afirmou que há uma série de questões envolvidas e apontou algumas mudanças necessárias em sua instituição.

*Eu penso que é um conjunto de questões para estabelecer a permanência dos alunos. Incentivar políticas públicas que favoreçam o acesso às tecnologias da informação e comunicação. Incentivar que os alunos realmente estabeleçam ainda mais o sentimento de pertencimento com a instituição e recorram às bibliotecas digitais da universidade, que, mesmo antes da pandemia, nós já dispúnhamos de uma biblioteca digital da própria universidade. [...] É uma batalha, desde o início do curso, para que os alunos tenham bolsa de permanência, que só os alunos do presencial têm. E bolsas de participação em projetos de ensino, pesquisa. Só os alunos do presencial podem participar dos editais da universidade (Gestor A).*

Ainda na instituição 1, o Gestor B não relatou política institucional específica de promoção da permanência, mas retomou questões que, em sua experiência enquanto coordenador geral da UAB, são trabalhadas nos cursos de sua instituição:

*“Todo o suporte psicológico, que muitas vezes precisa. Então nós temos casos aqui de estudantes que às vezes não estão desistindo do curso por uma questão financeira, por uma questão técnica, ou de tempo, mas às vezes são fatores psicológicos. Então tem que ter uma estrutura de apoio, de diálogo permanente, de encaminhamentos, essa atenção individualizada ao aluno. Então, de novo, esse diálogo permanente com o aluno, eu acho que esse é um fator principal de manutenção, e, como eu te falei lá no início, uma educação mais online, horizontal, que o aluno tenha acesso à coordenação, que ele se sinta à vontade para relatar o que está acontecendo.” (Gestor B).*

No mesmo sentido, o Gestor E não citou práticas que foram estruturadas no curso para a permanência discente, mas sim, destacou a importância do polo de apoio e das disciplinas como principal fonte de manutenção dos discentes:

*[...] Então, a estrutura do polo, bem montada, de acolhimento, não é para fazer o trabalho do aluno, mas é para fazer esse acompanhamento mais próximo. Conhecer o aluno, saber quem ele é, onde ele mora, ter um contato que agilize essa comunicação fisicamente faz diferença. Por que eu estou te dizendo isso? Porque os polos que têm um coordenador atuante, um assistente a docente atuante, [...] que está ali para escutar o aluno, recebe o aluno ali, tem a internet funcionando, tem computadores em boas condições, tem material para ele... Nós temos manutenção de 100% dos alunos. A evasão está nos polos mais desorganizados. [...] Então a gente tem que pensar na EaD isso, eu diria que o polo e a disciplina são os principais elementos de manutenção, porque o aluno desiste de uma disciplina aí fica fácil para ele desistir da outra, aí já tem duas em atraso que ele não sabe mais como vai dar conta, e nós perdemos o aluno. Então eu acho que o investimento dos cursos hoje tem que ser uma estrutura de polo acolhedora, ligada no aluno, que conheça o aluno, e nos professores (Gestor E).*

O Gestor F, da mesma instituição, abordou os setores de atendimento discente, detalhando brevemente os tipos de acompanhamento disponíveis a todos os estudantes:

*Bom, nós temos acompanhamento psicológico, institucional, nós temos acompanhamentos... Eu acho que são esses, mas, não é só psicológico, é atendimento ao discente. Um centro de atendimento ao discente que precisa de um encaminhamento do professor. Outras formas de acompanhamento são com as coordenações dos cursos, de que existe uma porta de comunicação direta, aberta, visita da coordenação aos polos, conversa com os alunos, eu acredito que é a forma que a gente encontra na instituição mais rápida (Gestor F).*

A perspectiva do coordenador, sobre questões importantes para a permanência, passa por estar sempre presente, sempre próximo aos discentes, promovendo diálogo, interação e auxiliando-os a todo o momento:

*Eu acho que é uma presença na ausência, que a instituição esteja presente nos polos e os alunos estejam presentes institucionalmente, com acesso igual, independente se o aluno é do curso presencial, ou do curso a distância, mas, é a presença, a interação, o apoio e a acolhida, para mim, é fundamental. A minha experiência me mostra que quando a gente conhece um aluno, quando a gente sabe da própria infraestrutura do polo, como aquela cidade se organiza é sempre o mais positivo do que tratar eles como um grupo de pessoas que está fazendo uma educação a distância. Eles têm identidade de grupo, eles se reúnem em grupos de Whatsapp, em grupos de estudo, eles fazem festas, jantares, então, eles têm essa unidade e a gente precisa fazer parte disso (Gestor F).*

O Gestor C, por sua vez, afirmou que em sua instituição não há mecanismos para combater a evasão e compartilhou algumas práticas que são feitas no curso, destacando, principalmente, a atuação do tutor:

*Não há nenhuma política. Nem há nenhuma programação, nenhuma política. O que há é que mando mensagens para os alunos, entusiasmando os alunos a continuarem. Por exemplo, no início da pandemia eu gravei um vídeo dizendo tudo isso, que eles não desistissem etc. Quando voltamos, gravei outro vídeo, também entusiasmando. E os tutores que ficam ali fazendo esse trabalho de engajamento. Isso sim, se trabalha muito com os tutores, tanto o presencial quanto a distância, para eles ficarem em volta do*

*aluno. Mas não há uma política do curso com ações, é isso aí. É tu ficar na volta do aluno para o aluno não desistir. E facilitar também a vida do aluno (Gestor C).*

Por sua vez, o Gestor D destacou a existência de toda essa estrutura institucional, que dá suporte à construção das aulas, como mecanismo de redução da evasão

*[...] A gente tem as bibliotecas digitalizadas, os conteúdos estão disponíveis para que os alunos possam ter acesso aos materiais, e a gente também incentiva que os professores utilizem recursos diferentes em suas aulas, assim como no presencial a gente sabe que uma aula expositiva não prende a atenção do aluno por muito tempo, na EAD a gente também incentiva que os cursos tenham estratégias metodológicas diferentes para estimular a participação dos alunos e façam com que eles não percam o interesse. A gente também dá um apoio na produção de vídeos, na utilização de diferentes recursos, equipes de bolsistas, estagiários na parte de design, de programação. E, se os professores têm uma ideia de produzir, do conteúdo, um jogo, a gente tem como auxiliar ele na parte técnica. A ideia é que os professores também criem essas estratégias, com o nosso suporte, para estimular os alunos a permanecerem no curso e continuarem aprendendo e realizando os seus objetivos de conhecimento. Então, acho que é isso, são estratégias metodológicas e prazos, acompanhamentos bem próximos (Gestor D).*

O Gestor D comenta que alimentar os ingressos com mais informações sobre o desenvolvimento de um curso a distância pode fazer com que tenham decisões mais conscientes ao escolherem uma formação a distância.

*Olha, eu acho que essas estratégias que a gente já desenvolve são bem importantes, esse acompanhamento próximo dos tutores, por exemplo, essas estratégias metodológicas também. Eu acho que na verdade, um pouco do que a universidade poderia fazer é no início do curso, no processo seletivo do curso, um pouco mais de informações sobre o curso. Porque, muitas vezes, as pessoas entram no curso pensando que é mais fácil fazer faculdade em EAD, que podem fazer a hora que quiser, e aí acaba que não dá conta, ou não se planeja adequadamente dentro dos seus horários. Eu acho que, talvez, é um pouco de falta de organização da nossa parte, no início da divulgação, e as pessoas fazem o processo seletivo na empolgação e depois acabam não dando conta (Gestor D).*

No caso dos gestores G e H, por conta da extensão de suas entrevistas, apenas a questão 10 foi coletada, ou seja, a percepção deles sobre o que consideram importante que a instituição leve em consideração para promover a permanência discente. O Gestor G comenta:

*Que as coordenadorias articulem com a UAB, que se criem políticas para assistência estudantil, apoio pedagógico e pesquisa e extensão, isso é fundamental. A gente não vai sair desse modelo que as pessoas, muitas vezes, vêm da Educação a distância como não sendo segura, se a gente não colocar políticas que, de fato, promovam a potencialidade dos alunos. Isso, para mim, é muito explícito. As condições para a permanência devem ser promovidas (Gestor G).*

O coordenador H, por sua vez, fez algumas considerações sobre as necessidades financeiras dos alunos:

*Existem universidades que tem mais recursos, mais bolsas para ajudar os alunos que entram e tem necessidades, necessidades financeiras. Eles têm muitos projetos e bolsas, no entanto, para o aluno de pedagogia em EAD, o custo é baixo e não afeta muito na permanência do curso. Agora, é difícil falar. Não sei se o número de vagas é muito amplo, daí acaba entrando muitos alunos que depois desistem, ou realmente essa não é a questão. Se você conseguir encontrar uma luz na explicação, você poderia passar para nós, pois é muito interessante (Gestor H).*

Ao dissertarem sobre os mecanismos que sua instituição dispõe para reduzir os índices de evasão, bem como o que consideram importante para promover a permanência discente, os gestores abordaram uma série de questões que são pertinentes ao seu contexto de atuação. Algumas delas encontram respaldo na literatura revisada, como, por exemplo, o que foi comentado pelo Gestor D sobre fornecer, aos interessados no curso, mais informações sobre a dinâmica de desenvolvimento das atividades na modalidade a distância.

Faria et al. (2011) destacam que é necessário explicitar, de forma clara, os pré-requisitos para acompanhamento das aulas, evitando que o aluno venha a se surpreender de forma negativa. Do mesmo modo, Radin (2015), ao entrevistar gestores, menciona a importância de difundir informações de qualidade aos ingressos, e comenta sobre o fato de que a formação de grupos de estudos nos polos também é incentivada, como dito pelo Gestor A.

A leitura dos documentos institucionais contribuiu para a percepção de que as instituições não possuem políticas específicas de promoção da permanência e, sim, que há estruturas de apoio discente que objetivam auxiliar na sua manutenção, algumas das quais foram explicitadas na fala dos coordenadores. Nos documentos analisados, no entanto, não há menção sobre atividades de apoio estudantil despendidas, unicamente, para os discentes a distância ou que são aplicadas na modalidade. Os projetos pedagógicos das instituições 2 e 5, inclusive, mencionam o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Porém, o PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, explicita que: “Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, p. 5).

## 5.2 ASPECTOS REFERENTES AO ESTUDANTE

Seguindo o modelo teórico para a permanência de Cislaghi (2008), o segundo bloco temático de entrevista contempla características intrínsecas ao estudante. O autor considera o discente com suas aspirações, interesses, habilidades e atitudes, como refletidas pelas variáveis: compromisso com a instituição, que engloba componentes que influenciam a percepção que o estudante tem da IES na qual está estudando (satisfação global com a instituição); e o compromisso com o objetivo, que envolve fatores que influenciam a percepção que o estudante tem da qualidade do curso, da formação que recebe, e utilidade do diploma frente ao esforço necessário para manter seu vínculo. Segundo as investigações de Lemos (2017) e Barbosa (2018) há relação positiva entre a satisfação e compromisso do discente e sua permanência no curso.

Nas palavras dos gestores, o principal mecanismo utilizado para abordar essas questões são as avaliações promovidas pela Comissão Própria de Avaliação de cada instituição, sendo que algumas práticas avaliativas adicionais também foram compartilhadas. O Gestor F comenta:

*A gente faz sempre a avaliação discente, quer dizer, eles avaliam as disciplinas, considerações sobre os cursos e, eventualmente, os cursos também aplicam questionários específicos sobre alguma demanda, sobre alguma necessidade, ou alguma ocorrência. São as avaliações institucionais que são obrigatórias, no sentido de que a universidade precisa propor e o aluno precisa se sentir responsável por fazê-la. Então, é mais nesse quesito, uma avaliação de cada professor, de cada disciplina, da coordenação de forma mais pontual e, institucionalmente, os mecanismos de avaliação (Gestor F).*

A exemplo dessas questões trabalhadas localmente nos cursos, o Gestor E mencionou um processo de valorização dos feedbacks dos alunos através de questionários, reservados apenas para a gestão, segundo ele.

*Sim. Tem uma coisa que a gente começou a fazer, ainda está em fase de ajuste porque também nunca tinha sido feito. O feedback dos alunos era sempre muito desvalorizado. Então, no ano passado, a gente fez uma pesquisa no início do curso, deu em torno de 200 respondentes, para organizar a gestão, e uma das coisas foi o incremento das atividades pedagógicas com o uso de diferentes tecnologias, tarefas, para variar um pouco porque era muito texto. [...] No final do semestre nós fizemos uma outra pesquisa, deu 250 a 300 respondentes, e já melhorou nosso atendimento. Esse semestre, e eles já manifestaram a melhoria do curso, o atendimento, nós já fizemos uma pesquisa que saiu início de maio via google forms, com 380 respondentes, uma amostra bem significativa dos nossos estudantes, abordando questões da pandemia, questões de trabalho e atendimento do curso. A devolutiva do curso foi muito legal, eles estão bem atentos e receptivos com as coisas que estamos fazendo (Gestor E).*

Na mesma instituição, o coordenador F também falou sobre o processo de adaptação dos instrumentos de avaliação institucional para os cursos da modalidade a distância:

*[...] melhorando cada vez mais, porque, antigamente, nós tínhamos uma avaliação geral e daí nós, que trabalhamos em EAD, começamos a questionar ela, pois tem assuntos que não cabem ao ensino a distância, ele não tem como falar, por exemplo, sobre a estruturação institucional, apenas sobre o seu polo. Então, eles começaram a fazer e estão cada vez mais aprimorando essa questão da avaliação para o EAD em específico (Gestor F).*

Da mesma forma, os gestores da instituição 1 também falaram sobre a realização de avaliações paralelas e o processo de adaptação da avaliação institucional para os cursos a distância. O Gestor A expôs que existe uma prática de avaliação facultativa de cada disciplina que é promovida pelo Núcleo de Educação a Distância. O gestor comenta ainda que esses dados são apresentados aos estudantes:

*[...] além da avaliação docente pelo discente, como te falei, o NDE incentiva, mais não obriga, que cada professor faça com os alunos uma avaliação do desenvolvimento daquela disciplina. Mas é algo que não é obrigatório, é algo espontâneo, e contribui com dados para apresentar o relatório gerencial do curso. Esse relatório gerencial do curso nós encaminhamos para a Diretoria de Avaliação Institucional da universidade, que daí ela avalia o desenvolvimento do curso ao longo daquele ano, em relação as ações realizadas, metas atingidas, o que se precisa melhorar [...]. “Inclusive é uma orientação da Diretoria de Avaliação Institucional que, ao início do ano, a gente apresente o relatório gerencial do ano anterior para mostrar para os alunos as potencialidades, as dificuldades enfrentadas no ano anterior. É um processo pedagógico.” (Gestor A).*

O Gestor B, por sua vez, fala sobre o processo de institucionalização da avaliação dos cursos a distância e dos benefícios que isso trouxe para a melhoria da qualidade desses cursos:

*[...] E a gente se deu conta que não tínhamos um processo de avaliação para EAD, tinha para os presenciais. Então nós começamos a trabalhar via esse Núcleo de Estudantes, com a Comissão Própria de Avaliação da universidade, essa institucionalização dos elementos da avaliação institucional dentro dos cursos da modalidade EAD. Então, ao longo dos últimos 4 anos nós implementamos isso, e a cada semestre os estudantes são envolvidos na questão da avaliação, e nisso participa muito fortemente os professores e tutores e a coordenação de curso, para que realmente os alunos ocupem esse espaço de poder avaliar os professores, de avaliar o curso, a plataforma, os materiais, a gestão. É um instrumento que foi construído historicamente em nossa universidade pautado no Núcleo de Estudantes, no sentido de realmente trabalhar a ideia de pertencimento, mas não só isso, no sentido também de melhorar os nossos cursos porque nos trazem feedbacks muito interessantes de demandas (Gestor B).*

O Gestor D, após falar sobre o processo de avaliação institucional, conduzido pela CPA, admite que há algumas questões a serem melhoradas para implementação efetiva nos cursos a distância:

*Eu não vou saber de cabeça, mas a gente tem a CPA, uma comissão própria de avaliação que é institucional, tem uma lei que exige a constituição dessa comissão própria de avaliação e ela cria esses instrumentos tanto para os cursos presenciais quanto para os cursos EAD. [...] E uma possibilidade que estamos vendo é a de avaliar a infraestrutura da EAD, isso a gente ainda não tem, porque precisamos ajustar devido à estrutura diferente, do polo, estrutura tecnológica. Estamos trabalhando para criar esse instrumento e implementar de fato na EAD (Gestor D).*

O Gestor G, por sua vez, fala sobre a avaliação como um processo necessário para a qualificação do curso, e menciona que o sistema UAB não oferece subsídios para uma avaliação própria; é algo que depende da instituição e não tem sua realização garantida para os cursos da modalidade:

*Nós temos uma comissão própria de avaliação na universidade. E ela se encarrega de fazer a aplicação desses instrumentos, até porque o professor, o servidor federal, ele precisa da avaliação discente para progressão. [...] Nós precisamos dessa avaliação dos discentes. Ela é promovida pela instituição, mas na UAB não é feita, eu não posso ter essa avaliação. A comissão própria fez isso no ano de 2018, eu não sei se ela vai continuar fazendo isso como um cronograma institucional, mas, não tem [...]. Não há nesse convênio que a universidade faz com a UAB, esses apontamentos, essas diretrizes para pesquisa e extensão, para assistência estudantil. Isso, na avaliação, contribui muito.” (Gestor G).*

Os gestores C e H, apesar de terem comentado sobre as avaliações institucionais em outros pontos da entrevista, não trouxeram elementos adicionais para a discussão. O coordenador C falou apenas sobre uma avaliação promovida ao final de cada disciplina, com resultados disponíveis apenas para o docente envolvido, enquanto o coordenador H, nesse questionamento, negou a realização de processos avaliativos.

A análise das avaliações mais recentes, disponibilizadas nos sites institucionais, permitiu verificar de que forma cada relatório foi elaborado e o que é considerado no processo avaliativo. Na tentativa de caracterizar qualitativamente esses documentos, têm-se:

- **INST. 1** – Possui avaliação específica para a modalidade a distância, discriminando os dados por curso. Participam desse processo avaliativo discentes, docentes e tutores, que avaliam diferentes aspectos, também relacionados à coordenação do curso e à infraestrutura dos polos de apoio;
- **INST. 2** – A avaliação institucional é realizada por Campus, agregando vários cursos de diferentes graus acadêmicos, níveis e modalidades. Apesar da avaliação envolver todos os indivíduos atuantes nessas unidades, não há questionamentos específicos para a modalidade EaD;



- **INST. 3** – O processo avaliativo é conduzido por unidades, sendo que, na Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia a distância não está representado, nem através de seus discentes, inviabilizando uma avaliação localizada na modalidade EaD;
- **INST. 4** – Possui avaliação específica para a modalidade a distância e discrimina o processo por curso. Os discentes podem avaliar um espectro amplo de questões relacionadas ao curso, incluindo coordenação, tutoria e estruturas físicas. A avaliação dos docentes, no entanto, parece não englobar o curso de Pedagogia a distância;
- **INST. 5** – Apesar de realizar avaliação específica para os cursos a distância, abordando questões da infraestrutura dos polos, integração dos discentes com a universidade, atuação da coordenação, não há divisão por cursos. Discentes e tutores participam do processo;
- **INST. 6** – O relatório mais recente, disponibilizado no site institucional, indica avaliação específica de cada curso a distância, porém, há apenas considerações sobre a atuação dos docentes;

Levando em conta as instituições que possuem avaliações discentes específicas para os cursos de pedagogia a distância, ou seja, apenas 1 e 4, pode-se ter uma ideia da satisfação e comprometimento dos estudantes através dos dados disponíveis, já que os relatórios não possuem questões específicas sobre isso. Na instituição 1 grande parte das questões avaliadas, referentes aos tutores, ao curso, à infraestrutura do polo, aos estudantes e à IES de forma geral, receberam notas acima de 4 (entre bom e muito bom). As perguntas que talvez pudessem ser consideradas para medir a satisfação dos discentes abordam a contribuição do curso para a sua formação como cidadão, para a formação profissional, e para a aquisição de conhecimento teórico e prático na área, sendo que todos esses quesitos foram bem avaliados. O mesmo relatório não apresenta questionamento específico sobre o comprometimento dos discentes com a formação que recebem, sendo que a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa, extensão, movimentos estudantis e instâncias de representação da universidade poderia representar esse engajamento. Tais quesitos foram avaliados como regulares pelos discentes, porém, tal fato pode ser parcialmente causado pela falta de incentivo a essas ações, relatada pelos gestores dessa IES.

A avaliação discente produzida pela instituição 4 também apresenta boa avaliação na maioria das temáticas abordadas. De acordo com o instrumento, os discentes consideram estar satisfeitos e pertencerem ao curso que desenvolvem. Não há questões sobre o comprometimento acadêmico nesta avaliação.

Como já explicitado anteriormente, as questões relativas ao estudante tratadas nessa seção são pertinentes à sua permanência no curso. Precisa-se destacar o fato de que algumas instituições não possuem avaliações específicas para as formações na modalidade a distância, ferramenta de grande importância para o acompanhamento dos estudantes e demais componentes do curso.

### 5.3 ASPECTOS REFERENTES AO ÂMBITO EXTERNO À INSTITUIÇÃO

Nesta seção, serão discutidos aspectos relacionados à vida pessoal dos discentes que podem afetar sua permanência no curso, e qual o nível de ação institucional sobre tais fatores. A pergunta do roteiro de entrevista é composta de questionamentos secundários que representam fatores influentes na permanência, como dificuldades de adaptação com a modalidade, conciliação dos estudos com questões laborais e familiares, e dificuldades econômicas.

A maioria dos gestores apontou para as questões de ordem pessoal como influentes na permanência dos estudantes. O Gestor D comenta sobre as dificuldades dos discentes na organização de seu tempo:

*Dificuldades? Eu acho que é a relação do estudante com o seu tempo, de organização do seu tempo. Então, por serem alunos que já têm família e são responsáveis pela família, já tem um trabalho, eu acho que a maior dificuldade, pelos relatos que a gente recebe, são as dificuldades de organização de tempo, até pela questão da autonomia, por ter essa autonomia fica mais difícil se organizar. E isso acaba impactando bastante na evasão e na desistência, até nas reprovações. Então, o aluno acaba reprovando nem sempre é por falta de conhecimento, mas é por realmente não ter tido tempo de se apropriar do material, de ler, eu acho que é o maior impacto que a gente tem na evasão é por conta da falta de organização do tempo (Gestor D).*

No mesmo sentido, o Gestor F também aborda as questões pessoais e fala sobre o perfil discente:

*Eu estou pensando aqui e acho que são coisas que são muito mais pessoais, de dedicação para um curso a distância, a organização, saber que eu não tenho uma hora específica para entrar no ambiente virtual, mas eu preciso entrar no ambiente. Esse perfil do aluno em EaD ainda é difícil, pois a gente ainda tem muito na nossa sociedade a questão dos encontros presenciais, atividades, escolas presenciais, com muito pouco uso de recursos tecnológicos, muitas vezes limitado pelas dificuldades de acesso à internet e tecnologias, e acho que isso é uma coisa que dificulta muito a permanência do aluno (Gestor F).*

O Gestor E, por sua vez, ao abordar as características dos alunos que dificultam sua caminhada no curso a distância, destaca a atuação do polo para amenizar essas dificuldades:

*[...], mas a maior dificuldade de permanência dos alunos é trabalhar e estudar em casa, porque ele está sempre em situação remota, porque ele estuda à noite quando ele está*

*com o filho, com o pai, quer dizer, a situação da vida remota do aluno EaD é permanente. Eu vejo uma segunda questão que o nosso aluno ficou muito tempo longe dos bancos escolares, e quando ele vem, acaba se deparando com uma quantidade grande de ferramentas digitais para dominar. A gente não opera a vida pela era digital. Abrir o Moodle é um fantasma. Então o aluno vai até o terceiro semestre com muitas dificuldades digitais. [...] Por isso que o polo é importante, o polo precisa cuidar dessa parte, porque eu não tenho como ver isso. Quem dá o suporte na estrutura UAB é o Polo. Quem faz a inclusão digital do aluno é o polo. Então o polo tinha que ter essa responsabilidade de junto com o NTE fazer a inclusão digital, e eles demoram muito a entender o processo digital (Gestor E).*

O Gestor A, também comenta que conciliar casa, trabalho e estudo é uma dificuldade presente na vida dos discentes, e que para isso: “[...] nós procuramos incentivar que eles organizem uma rotina. Tanto que a gente tem, na página do curso, um espaço do estudante onde a gente estabelece uma agenda semanal, ou quinzenal, com um número x de atividades. Tudo isso para que eles se organizem no próprio tempo.” (Gestor A). O mesmo coordenador acrescenta que as principais dificuldades dos estudantes envolvem acesso à internet domiciliar de qualidade e às bibliotecas físicas:

*Internet, acesso à internet em casa, uma boa banda larga. Essa é a principal dificuldade que a gente viu nesse distanciamento, e enfrentava anteriormente. Acesso às bibliotecas físicas, como eu te falei, em duas cidades nós temos campus universitário, aí os alunos podem acessar essa biblioteca, só que nas outras duas cidades onde não tem campus universitário eles têm dificuldade de recorrer a uma biblioteca física (Gestor A).*

Quando questionado se os polos possuem bibliotecas, exigidas pela legislação (Decreto nº 9.235), o coordenador afirma que os municípios, responsáveis pela organização dos polos, não tem atendido a normativa:

*[...] Tanto que, quando a universidade vai conversar com o polo ela quer saber se tem essa biblioteca, e eles geralmente sinalizam que tem. A gente chega lá no polo e não tem. [...] Então, cada ente tem as suas competências, e uma das competências é a organização e incentivo a bibliografia, que é de competência do município fazer isso. Os municípios não têm atendido isso. Via de regra não (Gestor A).*

A situação mencionada pelo Gestor A, sobre a infraestrutura dos polos, é relevante para o apoio dos estudantes em sua formação. O Artigo 13 do Decreto 9.057 (BRASIL, 2017a), consta exigência de avaliação *in loco* apenas na sede das instituições para credenciamento, recredenciamento, autorização e reconhecimento dos cursos a distância, o que pode representar um avanço na direção contrária a manutenção da qualidade dos polos de apoio aos estudantes.

O Gestor H, ao abordar como as questões pessoais influenciam no desenvolvimento do curso, expõe que a flexibilização dos prazos é uma estratégia utilizada para evitar a evasão discente:

*[...] Então, o que nós fazíamos era aumentar o prazo de entrega dos trabalhos, essas exceções nós sempre fizemos para manter, por uma questão humanitária, mas também para manter o aluno no curso. Existem flexibilizações nesse sentido. Existem atendimentos individualizados, então, os alunos, os coordenadores de polo e os tutores entravam em contato comigo e relatavam o problema. E juntos buscávamos uma alternativa para ajudar esse aluno (Gestor H).*

O Gestor C, quando questionado se algum estudante não conseguiu continuar o curso por questões laborais e familiares, também falou sobre a flexibilização dos prazos:

*Não que não conseguiu, elas se mantiveram no curso. Aí a gente vai flexibilizando prazos. Mas a questão dos filhos, a questão de ser chefe de família, mulher chefe de família, de ter que trabalhar. Então isso elas mandam para mim, se eu posso então aumentar o prazo para entrega daquela tarefa. Isso sim. Isso aconteceu (Gestor C).*

Por sua vez, o Gestor B levantou três questões principais que afetam a permanência:

*As principais são distância geográfica, nós temos hoje estudantes que também não estão tão próximos dos polos. Então os deslocamentos para os polos têm sido nos últimos anos uma questão que tem preocupado mais, porque cada vez mais nós temos estudantes mais distantes dos polos. [...] Outras dificuldades estão no campo do tempo, que cada vez mais nós temos pessoas que precisam trabalhar. [...] E aí se tem associado a isso, muitas reclamações com excesso de atividades. [...] Acho que esses são os principais elementos, as questões sociais, distância geográfica, e a questão do tempo em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, acho que seriam esses três pontos que destacaria que fazem a gente perder bastante alunos (Gestor B).*

O Gestor G, no entanto, ressaltou a fluência tecnológica de alguns estudantes como determinante para a permanência:

*[...], mas, um componente de alfabetização digital é pouco, porque eu estou falando com pessoas que já passam da casa dos 40 anos, a nossa formação tecnológica foi o Telecurso. Essas questões da gente avaliar a fluência tecnológica e educacional que esses sujeitos tem, vai ser determinante para a permanência. Se a pessoa tem acesso, ele consegue, caso contrário, não (Gestor G).*

Essa questão também foi trazida por outros entrevistados que, em geral, mencionaram que o processo de adaptação à modalidade, proporcionado no primeiro semestre, é suficiente para orientar os discentes na condução de suas próprias aprendizagens.

A maioria dos gestores nega a influência de questões financeiras na permanência dos discentes e, ao mesmo tempo, reconhecem que suas instituições não possuem meios para amparar os estudantes nesse sentido. O Gestor B comenta:

*Eu não tenho esse registro, como gestor, nesses últimos 18 meses que eu estou à frente da secretaria, não tenho recebido nenhum desligamento com esse enfoque. Porque, geralmente, quando temos algum problema de ordem financeira, social, nós temos aqui uma pró-reitoria de assuntos estudantis que cuida desses aspectos com os alunos. Então, eu não recebi... nós não temos nenhum encaminhamento nesse sentido. Eu não posso te responder isso de forma profunda porque eu não tenho vivência nisso [...]. Não, e esse é um desafio que nós temos. Essa é uma lacuna. A modalidade presencial tem esse aporte, e como nós somos um curso vinculado ao projeto CAPES, ela não prevê esse tipo de aporte financeiro para estudantes. E a nossa universidade ainda não tem essa política de aporte para esses cursos da modalidade. [...] E eu vejo como necessária nos próximos anos, em função de que os aportes da própria UAB estão cada vez menores e não dão conta desse elemento que é o suporte, por exemplo, de bolsas, de equipamentos tecnológicos, um auxílio de transporte, um auxílio alimentação, que não estão previstos para cursos na modalidade EAD (Gestor B).*

O coordenador G também falou sobre o apoio ao estudante no âmbito do sistema UAB:

*Não tem. O convênio da universidade aberta é como o de qualquer universidade, as políticas de auxílio estudantil para o EAD em pesquisa e extensão, os fomentos não existem. Dentro desse contexto do ensino presencial nós temos, mas os alunos da UAB? Porque alguns não tem, eles vivem nos polos. Então, não há recursos. O aluno não tem condições financeiras, se, no polo, por ações comunitárias ele consegue mudar isso, ok, mas, pela universidade não. Por exemplo, nesse momento, eu penso que seria vital que a universidade disponibilizasse bolsa para os alunos (Gestor G).*

O Gestor D comenta que as bolsas disponibilizadas em sua instituição, para os alunos a distância, não se configuram como auxílio estudantil:

*Quando tem processo seletivo para bolsa, os alunos a distância podem participar tanto quanto os alunos presenciais. Essas bolsas são para executar tarefas específicas, ela não é uma bolsa de assistência estudantil, é uma bolsa de trabalho, de estágio, mas, eles podem participar da mesma forma que os alunos presenciais. Bolsas de projetos de extensão eles podem acessar, desde que tenham condições de atuar em seu município, em seu polo. A assistência que temos para os alunos presenciais, que vem via Governo Federal, os alunos a distância não estão incluídos (Gestor D).*

O Gestor H, por sua vez, disse que alunos da modalidade podem solicitar auxílio financeiro da universidade, mas isso não é divulgado, por conta do grande número de alunos:

*É, nunca aconteceu, mas nada impede, se o aluno procurar com antecedência. Para conseguir bolsa tem um processo seletivo, tem um cronograma de inscrição. Eu confesso que, no período em que fui coordenadora, nunca fiz uma divulgação disso, porque não daria conta para atender. Mas, não tem nada que impeça. Não tem nenhum impedimento (Gestor H).*

O coordenador E, argumenta que as questões financeiras impactam muito mais o curso do que o estudante:

*Eu diria que não. O curso, de certa forma, é muito barato de fazer. Pode ser que tenha um caso ou outro, mas não é significativo. Eu diria que o problema financeiro afeta muito mais o curso que o aluno. Porque hoje é uma dificuldade a gente conseguir professores*

*qualificados que queiram atuar num curso EaD. Os meus professores têm 250 alunos nas suas disciplinas, por R\$ 1300,00 (Gestor E).*

A percepção dos gestores sobre aspectos influentes na permanência discente traz alguns pontos em comum, entre eles, o mais significativo se refere às questões pessoais dos estudantes: responsabilidades familiares e laborais foram apontadas como os principais fatores de interferência na organização do tempo e dedicação ao curso. No mesmo sentido, alguns estudos da literatura revisada trazem considerações sobre isso. Laham (2016), em sua pesquisa sobre as possíveis causas de abandono, ressalta a influência de fatores externos a instituições, causas que a autora chama de exógenas. Araujo (2015), com base nas informações de sua amostra de alunos evadidos, compartilha que o principal motivo, que levou à saída do curso, foi a falta de tempo para realização das atividades. Castro e Rodríguez (2016), por sua vez, apontaram que muitos estudantes, apesar de estarem motivados e satisfeitos com o programa acadêmico ao iniciarem seus estudos, têm sua permanência no curso prejudicada por fatores de ordem pessoal. Além disso, os autores trouxeram que alguns alunos alegaram ter dificuldades de adaptação com a modalidade, fato comentado pelos gestores E e G. Os coordenadores salientam que, para alguns estudantes, as dificuldades com a utilização das tecnologias digitais permanecem durante o curso, mesmo com a disciplina de alfabetização digital no primeiro semestre.

Ainda sobre os fatores pessoais dos discentes, os entrevistados C e H compartilham que a flexibilização dos prazos de entrega de trabalho é um movimento comum de seus cursos, que demonstra empatia com a situação dos estudantes, estratégia também apontada na investigação de Treviño et al. (2015).

As questões financeiras não foram referidas pelos gestores como fatores que afetam a permanência discente, não havendo casos, segundo eles, de estudantes que acabaram evadindo por conta disso. De acordo com os coordenadores, o custo de manutenção dos discentes no curso é muito baixo por conta da isenção de mensalidades. Apesar disso, algumas considerações foram feitas no sentido de haver necessidade de alguns aportes para os alunos, como auxílio transporte, alimentação e bolsa permanência na licenciatura.

## 5.4 COMENTÁRIOS FINAIS

Ao final da entrevista, os gestores foram convidados a compartilhar alguma informação que considera relevante para a investigação, que ainda não havia sido mencionada. Destaca-se as falas dos gestores C e H sobre a institucionalização da Educação a Distância na IES onde atuam.

O coordenador C comenta:

*Eu acho que seria bom tu pontuar essa questão da institucionalização da educação a distância. O valor dessa educação a distância para a instituição que a oferece. Eu acho que isso é importante. Quer dizer, se eu ofereço essa modalidade então eu tenho que dar todas as condições para que possa funcionar bem. E eu acredito que não, que não tem essas condições. Nós temos aqui estúdio para gravar aulas, tem o pessoal que edita, mas não é da UAB, é da instituição, e eles tem que dar conta de todos os outros cursos da modalidade. Eu acho que se a instituição vai oferecer nessa modalidade ela deve dar as condições e deve discutir as políticas de permanência e êxito, as políticas de avaliação dos alunos. Que seja assim, mas que também no presencial não tem, que seja uma coisa que publicamente se sabe o que os alunos pensam de mim. Também não tem no presencial, mas que pudesse ter mais. Então acho que isso sim. Se a educação a distância entrasse para dentro do nosso plano de atividades não precisaria nem receber a bolsa, mas, estaria dentro do plano de atividades que eu faço. Então eu ministro essas disciplinas a distância e essas presenciais. Então eu acho que a EaD na instituição ela é tratada como um apêndice, mas não deveria ser assim (Gestor C).*

Em outro momento da entrevista, o mesmo gestor já havia falado sobre a situação na qual os cursos da modalidade operam na instituição.

*Então nós da UAB nós não temos uma equipe multidisciplinar, nós não temos nada. Nós temos apenas o coordenador de curso, o coordenador geral da UAB e a coordenadora adjunta. [...] Nós não temos um design instrucional. Nós não temos. A UAB não tem. Então ela funciona porque funciona. Mas, não há uma política de educação a distância. Se existir no PDI da instituição, no projeto pedagógico, existe no papel, na prática é assim que acontece (Gestor C).*

O Gestor H comentou que a estrutura de suporte e organização da modalidade, em sua instituição, não cresceu ao passo da consolidação dos cursos.

*Olha, não é propriamente referente à questão da permanência. Um dos problemas que eu mais vejo em nossa instituição é que os cursos na modalidade EAD caminharam, avançaram, foram sendo implantados e consolidados, mas a questão da legislação ela não acompanhou no mesmo nível, então, muitas das decisões nós tomamos com base na legislação que existe para os alunos presenciais. Então, eu acho que precisa caminhar rapidamente, precisaria caminhar a questão da legislação para poder atender adequadamente os alunos dessa modalidade. Eu vejo que há uma incompatibilidade, os cursos foram sendo consolidados, mas a legislação interna, ela está defasada. Acho que esse é o grande problema, um dos grandes problemas que eu vejo na modalidade de nossa instituição (Gestor H).*

A institucionalização da Educação a Distância foi comentada por alguns gestores ao longo das entrevistas. Segundo eles, as instituições têm dificuldades em entender que, apesar da UAB ser um esforço conjunto, os cursos são de responsabilidade institucional e, portanto, devem oferecer o apoio necessário ao seu desenvolvimento.

No próximo capítulo serão apresentadas algumas considerações que almejam auxiliar os cursos investigados na promoção de ações de permanência discente.



## 6 DIRETRIZES DE PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA DISCENTE

O presente capítulo almeja consolidar o terceiro objetivo específico desta investigação, ou seja, propor, com base na literatura e nos resultados da pesquisa, diretrizes que auxiliem os cursos de licenciatura em Pedagogia a distância investigados, na afirmação de ações promotoras da permanência discente. A análise de contexto das instituições, representada pela fala dos gestores e documentos institucionais, entrelaçadas com a literatura revisada, promoveu um conjunto de *insights* aqui registrados na forma de diretrizes para apoiar os cursos na promoção da permanência de seus estudantes.

Destaca-se que os apontamentos feitos consideram a realidade de 6 Instituições de Ensino Superior distintas, o caráter global dessas diretrizes não contempla as especificidades de cada curso investigado. Além disso, o conteúdo das próximas linhas possui um caráter propositivo que, sendo aplicado nos contextos pesquisados em desdobramentos futuros, permitiria avançar na investigação de seus efeitos. Tendo registrado esses esclarecimentos, declara-se que a aplicação dessas diretrizes (ou parte delas) é encorajada em cursos da mesma natureza do escopo dessa investigação, pois são produto de uma pesquisa embasada teoricamente e comprometida cientificamente.

A seguir, são propostas sete diretrizes, juntamente com um texto detalhando ações a serem desenvolvidas:

### **1. Qualificar as informações disponíveis aos interessados em ingressar no curso;**

Todos os meios de divulgação do curso devem conter informações amplas e detalhadas sobre o desenvolvimento da formação a distância, englobando questões como: domínio de habilidades específicas sobre as tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem; quantidade aproximada de horas semanais de dedicação às atividades; possíveis obstáculos a serem enfrentados pelos alunos, como a sensação de isolamento e dificuldade de conciliação entre a formação e atividades pessoais; e competências requeridas dos discentes, como habilidades autodidatas. Tópicos referentes às especificidades do curso também devem ser detalhados, como a quantidade de encontros presenciais previstos, qual o percurso formativo proposto e de que forma isso agrega valor à formação do estudante, entre outros. O objetivo desta diretriz é promover acesso a ingressantes bem-informados sobre o que estão prestes a enfrentar, evitando que se surpreendam negativamente ao longo de sua formação.

## **2. Estruturar protocolos de recepção e acolhimento dos ingressantes;**

Atividades de recepção e acolhimento de ingressantes não podem ser facultativas. Tais ações devem ser pensadas no sentido de aproximar o estudante dos princípios de formação do curso e dos processos de funcionamento da universidade e do sistema de Educação a Distância. É necessário pensar sobre duas frentes, ou seja, o que o estudante precisa saber da instituição/curso e o que a instituição/curso precisa saber do estudante, no intuito de auxiliar o discente com as necessidades verbalizadas e fortalecer esse vínculo logo nos primeiros encontros. Destaca-se a importância de apresentar, dentro dos ambientes de aprendizagem, canais de comunicação com os diferentes atores do curso, possibilitando sua integração. Além disso, é indispensável que os discentes tomem conhecimento sobre todos os programas de assistência estudantil que estejam disponíveis a eles, sabendo a quem podem recorrer em casos de necessidade.

## **3. Constituir um plano de acompanhamento da trajetória acadêmica dos discentes;**

O acompanhamento discente envolve uma série de variáveis, como: desempenho em avaliações, frequência nos encontros presenciais, quantidade e qualidade das contribuições nos fóruns de discussão, entre outras. Seja qual forem os critérios elegidos pela coordenação, os tutores precisam ser considerados protagonistas para concretizar esse acompanhamento, por conta de sua proximidade aos discentes. Esses profissionais possuem atribuições muito relevantes no que se refere à manutenção dos estudantes no curso. Dessa forma, orienta-se construir um plano para mapear as dificuldades observadas, para que, a partir disso, se possa elaborar ações de suporte que sejam possíveis dentro da estrutura institucional. O desenvolvimento desse plano deve ser resultado de um esforço conjunto que envolva os tutores, e que seja atualizado constantemente para abarcar novas questões trazidas pelos alunos.

## **4. Promover ações que visem a integração dos estudantes;**

A promoção de ações de integração social e acadêmica dos discente é elemento de base à sua formação pessoal e profissional. Atividades nesse sentido precisam ser estimuladas frequentemente, em ambientes virtuais, nos polos, na sede da instituição ou mesmo fora dela. Oportunizar aos estudantes a participação em eventos acadêmicos e culturais e a possibilidade de serem bolsistas em projetos de ensino, pesquisa e extensão os aproxima não apenas do curso/instituição, mas do seu contexto de atuação enquanto futuros pedagogos. Na reflexão sobre

essas ações de integração surgem questões como: favorecer a utilização de metodologias que destaquem a importância de trabalhos em grupo; promover a realização de monitorias e grupos de estudo nos polos e ambientes virtuais; e realizar eventos que proporcionem a troca de experiências entre estudantes (semanas acadêmicas, palestras, cursos de formação, eventos artísticos e culturais).

#### **5. Estabelecer mecanismos para monitorar os índices de evasão do curso;**

O monitoramento dos índices de evasão é essencial a todos os sistemas educacionais, independente da modalidade, pois pode fornecer indícios sobre a qualidade das práticas realizadas no curso, bem como o que é necessário para melhorá-las. É preciso institucionalizar mecanismos que sejam encarregados de acompanhar a situação de vínculo dos estudantes ao longo de sua formação, a fim de identificar não só quantos alunos evadem e em quais semestres, mas também quais as possíveis causas de seu abandono. Com isso, objetiva-se gerar dados que amparem a construção de práticas que promovam a permanência dos discentes.

#### **6. Viabilizar apoio estudantil frente às necessidades explicitadas pelos discentes;**

Os alunos da modalidade a distância também possuem necessidades que precisam da atenção dos centros de apoio estudantil. Além de identificar que tipos de assistência eles precisam, as coordenações devem procurar atendê-las como forma de promover a manutenção dos estudantes no curso. Atenta-se para alguns programas de apoio que são promovidos na modalidade presencial e que poderiam ser estendidos a alunos da EaD: bolsa de permanência na licenciatura; auxílio financeiro para estudantes de baixa renda; bolsas em projetos institucionais (ensino, pesquisa e extensão); auxílio transporte, para deslocamento até os polos; auxílio para participação em eventos acadêmicos, apoio psicológico e pedagógico; e auxílio ferramenta tecnológica.

#### **7. Promover avaliações institucionais que contemplem as especificidades dos cursos a distância;**

As avaliações institucionais são instrumentos indispensáveis para medir a qualidade de múltiplos fatores no contexto acadêmico, também sendo fonte de informações sobre o vínculo dos discentes com a sua formação. Os cursos a distância possuem especificidades que precisam ser contempladas nesses processos, requerendo instrumentos avaliativos próprios. Recomenda-se que

a avaliação seja realizada de forma obrigatória e semestral, devendo contemplar um conjunto de questões referentes ao curso, discentes, professores, tutores, coordenação, infraestrutura dos polos, estruturas de apoio institucional, entre outros. Além disso, a análise e apresentação dos resultados é tão importante quanto a avaliação em si para qualificar as práticas realizadas no curso, precisando-se constituir com um processo pedagógico.

A proposição dessas diretrizes encontra fundamentação na pluralidade dos elementos que constituem essa investigação. A compreensão das falas dos gestores entrevistados, bem como a análise de documentos institucionais e referencial teórico organizado para a pesquisa, tornaram possível a elaboração de algumas orientações, calcadas na identificação de fragilidades e boas práticas, que almejam contribuir para qualificação das ações de promoção da permanência no Ensino Superior, em especial na modalidade a distância e nos cursos de Pedagogia.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, que retoma a narrativa de construção da investigação e destaca os limites enfrentados na sua concretização, bem como os resultados da análise e discussão dos resultados, as diretrizes de promoção da permanência propostas e, ao final, traça caminhos para pesquisas futuras.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação foi concebida por meio do encadeamento de diversos elementos ligados ao Ensino Superior a distância no Brasil. Os mais recentes Censos educacionais (INEP, 2020a; 2020b) apontam para o expressivo crescimento da Educação a Distância, que acumula números cada vez maiores de matriculados. Além disso, dados do INEP (2020b) contribuem para o entendimento de que a modalidade possui um papel significativo na formação de novos docentes, tendo, inclusive, quantidades maiores de ingressantes em licenciaturas a distância do que nas presenciais. Apesar da Pedagogia ser o curso com maior amplitude numérica, menos de um quarto dos alunos se formam de acordo com a progressão curricular normal, tendo como principal causa a evasão discente (INEP, 2016, 2019, 2020d).

Pesquisas na área (INEP, 2020a, 2020c; Lobo, 2017; Maia et al., 2014) sugerem que o fenômeno, apesar de afetar o sistema educacional como um todo, tem maior impacto na Educação a Distância trazendo preocupações com a permanência e êxito acadêmico na modalidade. Ao construir o estado do conhecimento sobre evasão e permanência discente em cursos de licenciatura a distância<sup>13</sup>, pôde-se visualizar as temáticas sob uma perspectiva latino-americana, onde verificou-se a necessidade de investigar a gestão institucional como influente nesses fenômenos. A Universidade Aberta do Brasil foi escolhida como universo de pesquisa por conta de sua importância na interiorização da Educação Superior e expansão da EaD no país, tendo como um de seus focos principais a promoção da formação de professores (Brasil, 2006a).

Desse modo, a investigação foi estruturada em torno de três objetivos específicos que consistiram, em termos metodológicos, na realização de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de cursos de Pedagogia, coordenadores de EaD e da UAB na instituição, análise de documentos institucionais, entre PPCs, PDIs e relatórios produzidos pelas CPAs, e proposição de diretrizes de promoção da permanência calcadas nos resultados da pesquisa. Kember (1995 apud SANTOS, 2020, p. 65 - 66), Tinto (1997), e Cislighi (2008) foram os principais referenciais teóricos utilizados para embasar a construção do roteiro de entrevistas.

---

<sup>13</sup> ARAUJO, 2015; ARRUDA e SCHNEIDER, 2012; BARBOSA, 2018; CABUYALES et al., 2011; CASTRO e RODRIGUEZ, 2016; FARIA et al., 2011; FERREIRA et al., 2017; GOMES, 2017; GUIMARÃES, 2017; KAMPPF, 2017; LAHAM, 2016; LARA et al., 2017; LEMOS, 2017; LIMA, 2015; MIRANDA, 2016; NETTO et al., 2012; RADIN, 2015; RÓS, 2017; ROZAR, 2015; SANTOS e GIRAFFA, 2016; TREVIÑO et al., 2015.

É importante salientar as dificuldades encontradas na execução do estudo oriundas da Pandemia de COVID-19. A situação de profunda crise sanitária presente em todo o mundo somada às drásticas medidas de enfrentamento ao vírus foram responsáveis por disrupções em todos os setores da atividade humana, gerando sentimentos de ansiedade, insegurança e medo na população. Apesar dessa investigação não se ater aos impactos do momento pandêmico no objeto de estudo sua execução certamente foi afetada por tais circunstâncias.

Mesmo com o projeto de pesquisa finalizado e qualificado, houve impacto no tempo requerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa e na obtenção dos termos necessários. O processo de convocação dos gestores para entrevista também foi bastante lento, já que não obteve-se retorno para a grande maioria dos contatos realizados. Apesar disso, há de se ressaltar o grande volume de dados coletados para análise. As oito entrevistas com coordenadores de seis instituições federais diferentes geraram mais de oitenta páginas de transcrição, que, somadas aos dezoito documentos institucionais coletados, formaram um *corpus* de análise extenso e diversificado. Ao discutir os resultados procurou-se esgotar os dados coletados, porém há muitas questões comentadas pelos gestores sobre os impactos da Pandemia em suas atividades, discursos que devem ser revelados e apreciados em investigações futuras.

A exploração desse conjunto de informações forneceu indicativos das ações para a permanência discente existentes em cada contexto, representadas por práticas de acolhimento dos ingressos, acompanhamento da trajetória acadêmica, atividades de engajamento proporcionadas, mecanismos de monitoramento dos índices de evasão, entre outros, além de fazer refletir sobre oportunidades ainda não implementadas nas instituições. Destaca-se que cada IES, a partir da análise de suas condições de atuação, mostrou níveis diferentes de comprometimento com a institucionalização da Educação a Distância, estando mais ou menos alinhadas com as considerações reunidas pela literatura revisada. A pluralidade dos contextos revelados pela investigação é reflexo do próprio sistema UAB, que enquanto política pública organiza a oferta de cursos a distância de diferentes instituições.

De forma a atender ao terceiro objetivo específico da investigação foram elaboradas diretrizes para auxiliar os cursos investigados na promoção da permanência discente. Esses apontamentos, dispostos no capítulo 6, estão calcados na identificação de fragilidades nas instituições pesquisadas, e o que a literatura revisada tem a contribuir para minimizá-las. Enquanto diretrizes elas configuram-se como “linha básica”, como diretiva responsável por orientar a

elaboração de projetos maiores e mais complexos com o intuito de promover a permanência dos discentes em seus cursos.

A evasão e permanência discente na Educação a Distância são temáticas vastas e ainda pouco exploradas em um contexto emergente como o brasileiro, espera-se que uma das contribuições dessa pesquisa tenha sido a de instigar novas investigações na área. Considera-se como méritos desse estudo o estado do conhecimento, que oferece uma visão latino-americana sobre as temáticas em discussão, e um apanhado geral sobre como se apresentam as pesquisas sobre a Universidade Aberta do Brasil; e as diretrizes de promoção da permanência, que podem gerar novas investigações a partir de sua aplicação e estudo dos desdobramentos, qualificando as ações para permanência, e, concomitantemente, reduzindo os índices de evasão.

## REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ALVES, Zélia M. M. B; SILVA, Maria H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev/jul. 1992.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira Aprendizagem Aberta a Distância**, v. 10, 2011.

ARAUJO, Jaíne Gonçalves. **Evasão na EAD**: Um Survey com Estudantes do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB. 2015. 109p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília – DF.

ARRUDA, Marina P.; SCHNEIDER, Eliane C. A. Formação humana e inclusão digital dos professores que atuam na educação à distância: aspectos relacionados ao abandono acadêmico do ensino superior. Congresso **CLABES**, 2012.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARBOSA, Tais. **A Permanência em um Curso de Pedagogia a Distância**: um Estudo Piagetiano sobre o Interesse das Alunas. 2018. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em 09 dez 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 110, p. 4, 9 jun. 2006a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.



\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3 – 4, 26 maio. 2017a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 241, p. 2 – 9, 18 dez. 2017b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27833 – 27841, 23 dez. 1996a. PL 1258/1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 72, p. 3 - 4, 15 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) – Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 91, p. 10, 15 maio 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 92, p. 11 - 12, 16 maio 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 28, p. 87 - 90, 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação a Distância. Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017. Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 77, p. 36 – 37, 24 abr. 2017c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. 2007. **Portal MEC**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CABUYALES, Yazmina V.; CASTILLO, Sugeys; GRIFFIN, Yaizet; RODRÍGUEZ, Kexy. Aproximación al estudio de los factores que inciden en el abandono de las asignaturas virtuales en la Universidad Tecnológica de Panamá. Congresso **CLABES**, 2011.

CAPES. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CAPES. InfoCAPES: Edição 19 – Maio/2020 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **InfoCAPES**. 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-19-maio-2020>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CAPES. Saiba como se prevenir do novo coronavírus. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/saiba-como-se-prevenir-do-novo-coronavirus>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CASTRO, Rafael P.; RODRIGUEZ, Javier M. El Abandono En La Educación Virtual Y A Distancia: El Caso De La Universidad Nacional Abierta Y A Distancia - UNAD, Colombia. Congresso **CLABES**, 2016.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC.

COSTA, Francisco J.; COSTA, Paulo R. S.; MOURA JR., Pedro J. **Diplomação, evasão e retenção** – modelo longitudinal de análise para o ensino superior. Editora UFPB, João Pessoa, 2017.

FARIA, Elaine Turk; GIRAFFA, Lucia M. M.; NETTO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Estratégias para auxiliar a controlar a evasão em cursos virtuais: a experiência da PUCRS VIRTUAL. Congressos **CLABES**, 2011.

FAVERO, Rute V. M. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. 2006. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

FERREIRA, Liliana S.; NEIRA, Edgar A. S.; SARAY, Claudia L.D.; BOHÓRQUEZ, William C.; TRIANA, Juliette A. Estrategia de consejería orientada a la permanencia estudiantil en un sistema de estudios a distancia. Congresso **CLABES**, 2017.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva. **A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados.** INSTITUTO LOBO, 2017. Disponível em: <  
[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_088.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GOMES, Vanessa da Silva. **Educação a distância: gestão e evasão na UFPB.** 2017. 91 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB.

GUIMARÃES, Shirley M. M. **Permanência discente: Gestão da EAD no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.** 2017. 228 p. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública), Universidade de Brasília, Brasília - DF.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2019.** Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019: Principais Resultados.** Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: < [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?\\_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f)>. Acesso em: 08 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Trajetória de Cursos de Graduação – Brasil - 2019.** Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019.** Brasília: Inep, 2020d. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT/ THE WORLD BANK. **At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean.**

Washington, DC, 2017. Disponível em: <  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/271781495774058113/At-a-crossroads-higher-education-in-Latin-America-and-the-Caribbean>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

KAMPPFF, Adriana J. C. Educação a distância: a mediação docente como fator de permanência. Congresso **CLABES**, 2017.

KAMPPFF, Adriana J. C. **Mineração de Dados Educacionais para Geração de Alertas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Apoio à Prática Docente**. 2009. 186 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS.

LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri. **Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista**: percepção dos alunos. 2016. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araranguara – SP.

LARA, Hedry O.; SILVA, Jenny S.; GALEANO, Myriam O.; CARREÑO, Carlos C.; ARIZA, Adriana B. Estudio Factores Asociados A La Deserción Estudiantil En La Universidad Minuto De Dios De La Sede Virtual Y A Distancia. Congresso **CLABES**, 2017.

LE MOS, Livia Teixeira. **Traços de Personalidade e Persistência Discente em Cursos de Graduação na Modalidade a Distância**. 2017. 143 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.

LIMA, Edileide Santos. **EVASÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**: um estudo no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UEMA. 2015. 182 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade), Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superiores a Distância do Brasil. 11º. **Congresso Internacional de Educação a Distância – ABEC**. Salvador. Abril de 2004.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

\_\_\_\_\_. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10.

\_\_\_\_\_. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MIRANDA, Nivia Maria Ladeira. **Discutindo sobre a Evasão em uma Licenciatura em Matemática a Distância**. 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. *In*: Keegan, Desmond. **Theoretical principles of distance education**. Oxon: Routledge, 1993.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; CASARTELLI, Alam O.; SILVA, Ana C. B.; SANTOS, Bettina S.; SCHMITT, Rafael E.; GESSINGER, Rosana M. **A Evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Porto Alegre/RS–Brasil. Faculdade de Educação–FACED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, v.10, p.1-10, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade e Pesquisa em Educação Superior: algumas tendências. *In*: BULIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: UEL, 2012. 487 – 412. 2014.

MÜLLER, Terry. Persistence of women in online degree-completion programs. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 9 (2), p. 1-18, 2008.

NASSAR, Silvia; OHIRA, Masanao; CISLAGHI, Renato; RODRIGUES, Rosângela S. Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação. **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2008.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Priscila Kohls dos. A Evasão Na EaD: Investigando Causas, Propondo Estratégias. Congresso **CLABES**, 2012.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

RADIN, Marley Maria Tedesco. **Limites da EAD para a Materialização do Direito à Educação: Estudo sobre a Evasão em um Polo do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas**. 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS.

RAMOS, Wilsa Maria. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. XI **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Florianópolis, p. 2197-2211, 2014.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

ROMERO, Maria H. Cicci. **UNIVERSIDADE DO AR: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944)**. 2014. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG.

RÓS, Ariana da. **O uso de traços comportamentais na explicação da persistência discente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância pela UFES**. 2017. 153 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.

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

ROZAR, Andrezza. **Fatores que Influenciam na Evasão: Estudo de Caso do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFSC**. 2015. 152 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora UnB, 2003.

SANTOS, Elaine M.; NETO, José D. O. Evasão na Educação a Distância: Identificando Causas e Propondo Estratégias de Prevenção. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 2, 2009.

SANTOS, Priscila Kohls dos. **Permanência na educação superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2020. 238 p.

SANTOS, Priscila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia M. M. Permanência Na Graduação A Distância Na Perspectiva Dos Estudantes: Um Estudo A Partir Da Experiência Do Projeto Alfa Guia. Congresso **CLABES**, 2016.

SOSO, Felipe S.; KAMPPFF, Adriana J. C. Estudos sobre Abandono na modalidade de Ensino a Distância: Análise de publicações do CLABES de 2011 a 2018. Congresso **CLABES**, 2019.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Revista Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, SP, v.19, n.1, p. 89 – 110, mar. 2014.

TREVIÑO, Maria del R. G.; ÁVILA, Maria I. E.; LORELEY, Adriana. Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. Congresso **CLABES**, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – TRABALHOS PUBLICADOS DURANTE O MESTRADO

#### **Artigo completo publicado em periódico:**

MACHADO, Karen G. W.; SOSO, Felipe S.; KAMPFF, Adriana J. C. Aulas On-line no Contexto da Educação Superior em Tempos de Pandemia. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 633 - 655, 2020.

#### **Capítulo de livro:**

KAMPFF, Adriana J. C.; SOSO, Felipe S. Teacher Education Through the Modality of Distance Learning: New Regulations in Brazil. In: MICHAEL A. PETERS (ed.) **Encyclopedia of Teacher Education**. Singapura: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2020. p. 1-7.

#### **Trabalhos completos publicados em anais de eventos:**

SOSO, Felipe S.; KAMPFF, Adriana J. C. Estudos sobre abandono na modalidade de ensino a distância: análise de publicações do CLABES de 2011 a 2018. In: Congreso Latinoamericano sobre el abandono en la Educación Superior - CLABES, 2019, Bogotá.

MACHADO, Karen G. W.; SOSO, Felipe S.; KAMPFF, Adriana J. C. The role of Distance Education in promoting the Internationalization of Higher Education. In: International Conference on Education and New Learning Technologies - EDULEARN, 2020.



## APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este é um estudo que aborda a permanência discente em cursos de licenciatura a distância de Pedagogia. Por “permanência discente” entende-se a “[...] situação na qual o estudante mantém o interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou” (CISLAGHI, 2008, p. 5). Acreditamos que sua experiência e vivência nesse contexto tem muito a contribuir para o estudo. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Gostaria de lembrar que sua identidade será mantida em sigilo e todas as informações compartilhadas aqui serão utilizadas para fins puramente acadêmicos, ou seja, para a produção desta dissertação de mestrado e artigos científicos. Como previamente combinado o áudio desta entrevista será gravado para posterior transcrição e análise, alguma objeção em relação a isso? Então, a partir de agora, iniciaremos a entrevista.

### QUESTIONAMENTOS

#### Legenda: cor do questionamento

Perguntas feitas apenas para Coordenadores de Educação a Distância e UAB

Perguntas feitas apenas aos Coordenadores de curso

Perguntas sem distinção de entrevistado

#### PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS

1. Há quanto tempo atua como [CARGO DE ATUAÇÃO]?
2. Poderia descrever brevemente de que forma o curso que você coordena está estruturado? Há encontros presenciais? Que atividades são realizadas nesses encontros? Há tutores?

Poderia descrever brevemente como estão estruturados os cursos da modalidade a distância da instituição? Há encontros presenciais? Que atividades são realizadas nesses encontros? Há tutores?

#### BLOCO TEMÁTICO 1: AMBIENTE INSTITUCIONAL

3. Existem ações promovidas pelo curso para conhecer seus discentes no momento do ingresso? Se sim, quais seriam as questões abordadas?

A gestão incentiva seus cursos a promoverem ações para conhecer seus discentes no momento do ingresso? Quais seriam as questões abordadas?

4. Há um processo de acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos? Quais seriam as variáveis analisadas?

5. Há incentivos para que os estudantes estabeleçam vínculos entre si? Que ações são praticadas para a integração social dos alunos do curso?

Há incentivos por parte da gestão para que os cursos promovam a integração social de seus alunos? Que ações são praticadas neste sentido?

6. O curso promove a integração acadêmica de seus alunos? De que forma são incentivados a participar ativamente de atividades de estudo?

A gestão possui mecanismos de incentivo à integração acadêmica dos estudantes? De que forma são instigados a participarem de atividades de estudo?

7. Os alunos da educação a distância participam dos projetos de pesquisa e extensão da Universidade?
8. Quais os meios usados para o monitoramento dos índices de evasão do curso?

Quais os meios usados para o monitoramento dos índices de evasão da instituição e dos cursos?

9. Quais são os mecanismos que a instituição dispõe que visem a redução dos índices de evasão?
10. O que você considera importante que a instituição leve em consideração para promover a permanência dos discentes?

#### BLOCO TEMÁTICO 2: ESTUDANTE

11. O curso possui mecanismos para avaliar a satisfação e o compromisso do aluno em relação à formação que recebe? Quais são os critérios contemplados?

Quais são os mecanismos que a instituição possui para avaliar a satisfação e o compromisso do estudante com a instituição? Quais são as variáveis contempladas?

#### BLOCO TEMÁTICO 3: AMBIENTE EXTERNO

12. Quais são as maiores dificuldades relatadas pelos alunos no curso de sua graduação que podem afetar sua permanência?
- Há relatos de dificuldades de adaptação à modalidade a distância?
  - Há aspectos relacionados à conciliação dos estudos com compromissos laborais e familiares?
  - Algum aluno já alegou descontinuidade do curso por falta de apoio financeiro? De que forma a situação foi manejada?
  - A instituição possui meios de apoio econômico a alunos que expõe essa necessidade?

#### CONCLUSÃO DA ENTREVISTA

13. Após responder as perguntas, ocorreu-lhe alguma informação ainda não compartilhada que julgas importante para minha investigação?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

The logo of Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) is displayed in white text on a dark blue rectangular background.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “PERMANÊNCIA DISCENTE EM LICENCIATURAS A DISTÂNCIA: UM RECORTE DE CURSOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL”, conduzida pelo mestrando Felipe Sereno Soso (pesquisador responsável), orientado pela Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff (pesquisadora principal). Este estudo está vinculado à linha de pesquisa em Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Para participar, solicitamos que leia este documento com atenção.

O propósito deste documento é prover informações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e quais são as implicações de sua participação. Consentido, dará permissão para colaborar com o estudo. Você só deve participar se quiser e tem o direito de se retirar a qualquer momento, sem penalidades de qualquer natureza. Por favor, peça ao pesquisador responsável para esclarecer qualquer procedimento que você não entenda claramente.

Este estudo possui o objetivo de identificar e analisar de que forma as Instituições de Ensino Superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil promovem a permanência discente em cursos de licenciatura a distância de Pedagogia. Para isso estão sendo analisados documentos institucionais e realizadas entrevistas com gestores. Como contribuição dessa pesquisa será construído, com base nos resultados obtidos, um conjunto de diretrizes que visem a qualificação de ações para a promoção da permanência discente. Tais diretrizes possuem como objetivo final a redução dos índices de evasão e o incentivo ao sucesso acadêmico dos estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia da modalidade de Educação a Distância.

Enquanto participante desta pesquisa você se compromete a realizar uma entrevista com o responsável pelo estudo, via software de videoconferência, na data e hora previamente acordado entre as partes. Estima-se que a entrevista dure aproximadamente uma hora. O responsável pela investigação declara que não fará divulgação de sua identidade, de terceiros, ou da instituição envolvida em hipótese alguma. Através do seu consentimento o áudio do discurso será gravado para posterior transcrição e análise.

Todas as informações compartilhadas serão utilizadas para fins puramente acadêmicos, então espera-se que as respostas acolhidas retratem com precisão sua realidade de atuação, de colegas e instituição onde trabalha. Se faz necessário reforçar a importância de sua participação nesta pesquisa para qualificar a permanência discente e a modalidade de Educação a Distância como um todo.

Os contatos dos pesquisadores estão disponíveis para qualquer esclarecimento adicional. Caso você tenha dúvidas quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato

com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS). O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos(as) participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Atenciosamente,

Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff  
adriana.kampff@pucrs.br  
Fone: (51) 3320.3500  
Ramal: 6220  
Diretora de Graduação

Felipe Sereno Soso  
felipe.soso@edu.pucrs.br  
Fone: (54) 99997.3412  
Mestrando em Educação

Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da PUCRS  
cep@pucrs.br  
Fone: (51) 3320.3345  
Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703. Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do(a) participante), após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

## APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



ESCOLA DE  
**HUMANIDADES**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que autorizo Felipe Sereno Soso, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado "PERMANÊNCIA DISCENTE EM LICENCIATURAS A DISTÂNCIA: UM RECORTE DE CURSOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL", sob orientação da Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff.

O referido projeto busca identificar e analisar de que forma Instituições de Ensino Superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) promovem a permanência discente em cursos de licenciatura a distância de Pedagogia, e para isso, pretende-se entrevistar coordenadores da área de Educação a Distância e coordenadores dos cursos de Pedagogia a distância de 5 (cinco) instituições vinculadas ao sistema da UAB.

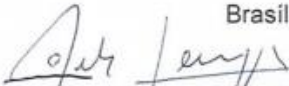
Autorizo a informar, no texto da dissertação indicada e em produtos científicos dos dados coletados nesta pesquisa, o nome da Universidade Aberta do Brasil, e que os entrevistados são oriundos de instituições que integram o sistema da UAB, tendo ciência que suas identidades, e das instituições que os empregam, serão mantidas em sigilo.

Esta autorização está condicionada ao compromisso, pelo pesquisador, em utilizar os dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas ou instituições.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo com o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Que não haverá nenhuma despesa para as instituições que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 3) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Brasília, 19 de Agosto de 2020

  
Prof. M<sup>e</sup>. Carlos Cezar Modernel Lenuzza  
Diretor de Educação a Distância  
CAPES/MEC

*Carlos Lenuzza*  
Diretor de Educação a Distância  
DEDICAPES  
Port. 1813, D.O.U de 02/09/2013

**PUCRS**



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)