

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

Pricila Kohls dos Santos

**Permanência na graduação a distância na perspectiva dos  
estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia**

PORTO ALEGRE

2015

**PRICILA KOHLS DOS SANTOS**

**Permanência na graduação a distância na perspectiva dos  
estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

**PORTO ALEGRE**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Pública do Estado do RS, Brasil)

---

S237e Santos, Pricila Kohls dos

Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes:  
um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia/ Pricila Kohls dos  
Santos; Porto Alegre, 2015.

226 p.

Orientador: Prof. Dr. Lucia Maria Martins Giraffa.

Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
– Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação a distância: Evasão. 2. Projeto Alfa Guia.  
I. Título.

CDU: 374

---

Bibliotecária responsável: Morgana Marcon CRB10/1024

# **PRICILA KOHLS DOS SANTOS**

## **Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa (Orientadora)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bettina Steren dos Santos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marília Costa Morosini  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia de Borba Campos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À minha avó Hedwig Müller Kohls (*in memoriam*),  
por ensinar-me, entre outras coisas, que “*uma  
pessoa sem palavra, não é ninguém*”;

À Helena Sporleder Côrtes (*in memoriam*) um dos  
meus grandes exemplos de dedicação e amor a  
Educação;

Sei que, de um lugar melhor, vocês olham por mim.

## AGRADECIMENTOS

O período do doutorado foi longo, diferente e inesperado. Foram momentos intensos de aprendizagem, renascimento, euforia, dor, perdas e ganhos que me fizeram acreditar ainda mais na vida e na possibilidade de ser sempre uma pessoa melhor e mais humana. Minha avó, que não está mais entre nós, ensinou-me que aquilo que temos pode ser perdido, mas aquilo que somos, o que nos constitui não pode ser tirado de nós, a menos que assim desejemos. Por isso agradeço a ela, por toda vida gerada a partir da sua e por eu ser parte desta vida que continua.

Também agradeço especialmente os meus pais pelo apoio, oportunidades e alento, principalmente nesse último ano de doutorado. Mas também, pelos investimentos iniciais, não somente financeiros, na minha educação, seguramente estes dizem muito do que sou hoje, agradeço também a minha irmã que nesse meio se fez comigo.

Aos meus amados afilhados, que me dão forças para continuar lutando e sonhando com um mundo melhor.

A Prof<sup>a</sup>. Dr. Lucia Maria Martins Giraffa, minha orientadora, pela disposição, dedicação, apoio, incentivo, parceria e por ter acreditado em mim desde o início, lá no mestrado. Pelas idas e vindas, pelos momentos de concordância e outros de total desacordo, pois o resultado disso está presente nas linhas desta tese. Gratidão.

Ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Jesus Arriaga, pela acolhida em Madrid, na *Universidad Politécnica de Madrid*, e pela oportunidade de realizar o estágio sanduíche.

Ao Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli e sua equipe, em especial ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Hélio Radke Bittencourt pelo auxílio na reta final desta tese.

A Prof<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos e Prof<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini pela oportunidade de participar do Projeto Alfa GUIA, pelas exigências e trocas, certamente aprendi muito com vocês.

A Beatriz Diconca, DqM, pelo companheirismo nas madrugadas, pelas “*largas charlas*”, pelos momentos de trocas, apoio e amizade que vão muito além de um programa de intercâmbio estudantil.

A Carla Madeira, pelas risadas e desabafos, carinho, apoio e preocupação, principalmente em um momento decisivo no início desta caminhada.

Aos meus familiares pela compreensão na minha ausência do convívio familiar.

A Sandra Lucena, Sandroca, pela acolhida em Madrid e amizade para a vida. E a Chalissa pelo convívio na aventura de fazer um “baita” sanduiche.

Aos bons amigos, Adriana, Vanessa, Martin e Micheli que me visitaram em Madrid e ajudaram a deixar o velho continente ainda mais divertido e interessante.

A Bea pelos “cafés salvação”.

A Elaine Faria, Leticia Lopes Leite, Sonia Bonelli, Mara Carneiro, pelo apoio para realização deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação que participaram de alguma forma do processo de aprendizagem ao longo do curso.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa ARGOS, os antigos e atuais, pelas trocas, aprendizagens e incentivo.

Aos colegas do PPGEdu, pelo carinho, convivência, trocas, amizades, conhecimento e colaboração.

Aos amigos que não me deixaram sozinha, nos momentos de presença e de ausência.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro para o desenvolvimento de parte desta pesquisa.

A Larissa Longaray pela ajuda com a elaboração do abstract da tese.

Aos que não nomeei, mas que de alguma maneira participaram desta caminhada.

Enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para que esse trabalho se realizasse, seja com uma palavra amiga, seja com um gesto de apoio, atenção ou intenção, meu sincero agradecimento.

*Queremos significar en primero, que la visión no es un mero hecho visual y, en segundo lugar, que cuando vemos apenas si vemos y que lo que más vemos es lo no visual.*

*Ver es, pues, mirar hurgando. El mirar estático es ceguera. Pero de que serviría mirar hurgando si no existiera la memoria.*

*Lo objetivo, lo material que se proyecta en una dirección e reviste, por una proyección inversa, de nosotros mismos. La sucesión de imágenes visuales puras son estructuras psíquicamente adquiriendo un sentido, convocando y situándose dentro de un contexto que trasciende el puramente visual.*

*Vemos por lo que somos. Sólo vemos, por lo tanto, como podemos ver.*

*La visión trasciende el meramente visual óptico. Conocimientos, sentimientos, voliciones son convocados en cada caso. La captación de la esencia el carácter de cada una de nuestras vivencias, como producto de todo un trabajo de reelaboración, es VER y simultáneamente EXPRESIÓN.*

*Vemos lo que expresamos.*

*La calidad de nuestra expresión exterioriza la de nuestra visión. Sin embargo, y obviamente, dentro de ese marco general propio y característico de cada individualidad en el cual vemos lo que podemos ver, podemos afirmar que también vemos lo que queremos ver. (Pedro Cracco)*



## RESUMO

O abandono estudantil configura-se num tema complexo e ao mesmo tempo imprescindível para a qualidade das ações de permanência dos estudantes na Educação Superior, tendo em vista a expansão desse setor da educação e por consequência os eminentes desafios que acompanham tal expansão universitária. A oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) é considerada alta se comparada com os cursos presenciais e impacta no resultado esperado da formação, especialmente no que tange a formação de professores. Logo, conhecer os motivos pelos quais os estudantes abandonam seus estudos representa o primeiro passo para a qualificação das ações de permanência e retenção de estudantes. A busca por indicadores e instrumentos que permitam compreender o que faz um estudante permanecer é um desafio. Usando como referencial teórico o trabalho de Tinto (1989, 1997, 2006), Garland (1993), Kember (1995), Aretio (2002), Cabrera (2006), Castles (2004), Tello (2007) e, a partir da experiência da autora com o Projeto Alfa GUIA, foi realizado um estudo de caráter quali-quantitativo para verificar se o instrumento de investigação utilizado pelo Projeto Alfa GUIA poderia ser adaptado para ofertar estes indicadores devido a fragilidade dos dados oficiais que estão disponíveis no sistema brasileiro relacionado a EaD. Como resultado desta investigação observamos que o instrumento original não contemplava todos os itens necessários, especialmente na questão da influência do ambiente virtual, considerando que ele é o espaço onde as interações e as práticas se consolidam. Nesse sentido propomos um instrumento de pesquisa que abarca tais questões, das quais propomos indicadores para medir a permanência de estudantes na Educação Superior, a saber: Gestão Institucional, Prática Docente, Dedicção do Estudante e Qualidade do curso. Existem perspectivas que apontam que a estrutura proposta nesta tese possui potencial para captar as informações que auxiliam a entender o ponto de vista do estudante que permanece, contribuindo com, gestores, docentes e estudantes para construção de projetos de cursos que contemplem aspectos que auxiliem a mitigar este grave problema de alto custo social que é o abandono na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Abandono, Permanência, Evasão, Educação Superior, Educação a Distância.

## ABSTRACT

School dropout represents, at the same time, a complex and necessary issue for the quality of actions to students' permanency at higher education, taking into account this education sector's expansion and therefore eminent challenges which follows such university expansion. Course offerings in the distance education modality are considered high when compared with classroom courses and it is impacting the expected result of the academic formation, especially in regard to teacher training. Thus, to know the reasons because students abandon their studies represents the first step to qualification of the actions to students' permanency and retention. The search for indicators and tools which allow understanding what makes a student stand is a challenge. Using as theoretical background the work of Tinto (1989, 1997, 2006), Garland (1993), Kember (1995), Aretio (2002), Cabrera (2006), Castles (2004), Tello (2007) and from the author experience with Project Alfa GUIA, it was carried out a study about the quali-quantitative character to verify whether the investigation tool used by Project Alfa GUIA could be adapted to offer these indicators, since the data related to distance education available in Brazilian system is fragile. As a result of this investigation, we observed that the original tool did not contemplate all items required, especially about the influence of virtual environment, considering that it is the place where interactions and practices are consolidated. However, there are indicators showing that the structure proposed in this dissertation has potential to select the information that support to understand the student who stands' perspective. We describe some indicators and also additional issues to be explored, in order that we can measure the typical nuances of this modality, and contributing with teachers and students for courses project's building, which contemplate aspects that support to mitigate this serious problem of high social cost

**Keywords:** Abandonment, Permanence, Dropout, Higher Education, Distance Education.

## RESUMEM

El abandono estudiantil es un tema complejo y al mismo tiempo imprescindible para la calidad das acciones para la permanencia de los estudiantes en la educación superior, en vista de la expansión de ese sector de la educación y por consiguiente los grandes desafíos que acompañan tal expansión universitaria. En la modalidad de Educación a Distancia, la oferta de carreras es considerada alta en comparación con las carreras presenciales y eso impacta en el resultado esperado de la formación, especialmente en relación a la formación del profesorado. Luego, conocer los motivos por los cuales los estudiantes abandonan sus estudios representa el primero paso para la calificación de las acciones para la permanencia y retención de estudiantes. La búsqueda de indicadores y de instrumentos para comprender lo que hace un alumno a permanecer es un desafío. Utilizando como marco teórico los trabajos de Tinto (1989, 1997, 2006), Garland (1993), Kember (1995), Aretio (2002), Cabrera (2006), Castles (2004), Tello (2007) y, por la experiencia de la autora de esta tesis em el Proyecto Alfa GUIA, fue realizado un estudio de carácter cuali-cuantitativo con el fin de verificar si el instrumento de investigación utilizado por el Proyecto Alfa GUIA podría ser adaptado para ofertar estos indicadores debido a la debilidad de los datos oficiales que están disponibles en el sistema brasileño en relación con la educación a distancia. Como resultado de esta investigación fue observado que el instrumento original no tenía todos los ítems necesarios, especialmente por el tema de la influencia de lo ambiente virtual, considerando que es el espacio donde se consolidan las interacciones y prácticas. Sin embargo, hay indicadores que muestran que la estructura propuesta en esta tesis tiene el potencial para captar las informaciones que auxilian a comprender la perspectiva del estudiante que permanece. Proponemos algunos indicadores y cuestiones complementarias con la finalidad de ser posible medir los matices típicos de esta modalidad, contribuyendo, con docentes, gestores y estudiantes, para la construcción de proyectos de carreras que contemplen los aspectos que auxilien a mitigar este grave problema de elevado costo social.

**Palabras clave:** Abandono, Permanencia, Evasión, Educación Superior, Educación a Distancia.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED** - Associação Brasileira de Educação a Distância
- ASCII** - American Standard Code for Information Interchange
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPF** - Cadastro de Pessoa Física
- EaD** – Educação a Distância
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES** - Fundo de Financiamento Estudantil
- GUIA** - Gestión Universitaria Integral del Abandono
- HTML** - HyperText Markup Language
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPE** - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
- IP** - Internet Protocol
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LMS** - Learning Management System
- MEC** – Ministério da Educação
- MOOC** - Massive Open Online Course
- OECD** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**REA** - Recursos Educacionais Abertos

**REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SACI** - Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SPSS** - Statistical Package for Social Science

**TD** – Tecnologias Digitais

**TIC** – Tecnologia de Informação de Comunicação

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UDEA** - Universidad de Antioquia

**UFC** - Universidade Nacional do Ceará

**UNAM** - Universidad Nacional Autónoma de México

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UPM** - Universidad Politécnica de Madrid

**XML** - eXtensible Markup Language

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminhos Percorridos .....	31
Figura 2 - Caminhos Teóricos Percorridos .....	32
Figura 3 - Modelo conceitual de educação a distância. ....	45
Figura 4 - Sequência de fatos que favoreceram a EaD .....	46
Figura 5 - Modelo de Tinto.....	65
Figura 6 - Modelo de aprendizado aberto de Kember .....	67
Figura 7 – Modelo sugerido ligando salas de aula, aprendizagem e persistência .....	70
Figura 8 - Níveis de triangulação da pesquisa qualitativa e quantitativa .....	87
Figura 9 - Países participantes do Projeto Alfa GUIA .....	89
Figura 10 - Árvore do problema do abandono .....	93
Figura 11 - Diagrama Factores Determinantes o Asociados al Abandono en la Educación Superior .....	95
Figura 12 - Modelo de previsão e prevenção do abandono.....	99
Figura 13 - Esquema da estrutura do questionário .....	101
Figura 14 - Diagrama de Categorias Asociados à Permanência e/ou Abandono .....	111
Figura 15 - Tela questionário respondido .....	118
Figura 16 - Modelo hipotético para a Permanência estudantil na EaD .....	121
Figura 17 - Percepção dos estudantes a respeito do curso.....	167
Figura 18 - Modelo hipotético para a Permanência estudantil na EaD .....	178
Figura 18 - Cenário de Educação .....	185
Figura 19 - Espiral do Processo de Investigação.....	186

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção entre expectativa de matrículas na EaD e crescimento da modalidade – Brasil 2001/2012 .....	57
Tabela 2 - Evolução do volume de matrículas em cursos autorizados no período 2011-2012 e perspectivas para 2013 .....	59
Tabela 3 - Descrição das Teses e Dissertações.....	74
Tabela 4 - Fatores determinantes ou associados ao abandono .....	96
Tabela 5 - Fatores determinantes e variáveis.....	97
Tabela 6 - Asociación de variables personales, en diez grupos mediante Ji cuadrada .....	104
Tabela 7 - Análisis de factores de la Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en educación superior .....	105
Tabela 8 - Variáveis e Categoria associado .....	112
Tabela 9 - Idade segundo o Gênero .....	126
Tabela 10 - Escolaridade do Pai.....	127
Tabela 11 - Escolaridade da mãe .....	128
Tabela 12 – Experiências durante o último ano de permanência no curso* .	129
Tabela 13 - Formação anterior segundo a categoria administrativa .....	130
Tabela 14 – Adaptação a modalidade EaD .....	135
Tabela 15 – Recursos utilizados* .....	136
Tabela 16 – Recursos de TD utilizados* .....	137
Tabela 17 - Relação entre utilização do AVA e atividades do curso.....	138
Tabela 18 - Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	139
Tabela 19 – Horas de dedicação dos estudos.....	140
Tabela 20 - Dedicação aos estudos .....	141

Tabela 21 - Qualidade do curso.....	142
Tabela 22 - Prática docente do Professor/Tutor .....	143
Tabela 23 - Organização acadêmica .....	143
Tabela 24 - Gestão da instituição .....	144
Tabela 25 - Motivos para permanência.....	144
Tabela 26 - Matriz fatorial .....	146
Tabela 27 - Variância total explicada.....	147
Tabela 28 - Matriz dos componentes fatoriais .....	148
Tabela 29 - Alfa de Cronbach .....	150
Tabela 30 - Análise de Regressão em relação a Dedicção do estudante... 151	
Tabela 31 - Análise de Regressão em relação à Qualidade do curso .....	152
Tabela 32 - Análise de Regressão em relação à Prática docente .....	153
Tabela 33 - Análise de Regressão em relação à Gestão institucional.....	155
Tabela 34 - Análise de Regressão em relação à Gestão institucional com a Permanência .....	157
Tabela 35 - Análise de Regressão em relação à Qualidade do curso com a Permanência .....	158
Tabela 36 - Análise de Regressão em relação à Prática docente com a Permanência .....	159
Tabela 37 - Análise de Regressão em relação à Dedicção do estudante com a Permanência .....	160
Tabela 38 - Matriz de correlação com a Permanência .....	162
Tabela 39 - Matriz de correlação entre os fatores .....	165



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas e estimativa de evasão – Brasil 2011-2012 .....	58
Gráfico 2 - Auxílio para realização dos seus estudos .....	129
Gráfico 3 - Relação Categoria administrativa e Anos transcorridos entre Ensino Médio e ingresso na graduação .....	131
Gráfico 4 - Tempo transcorrido versus idade .....	132
Gráfico 5 - Razões de escolha do curso .....	133
Gráfico 6 - Razões pela escolha da modalidade a distância .....	134
Gráfico 7 - Interação a distância .....	140

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	22
2.	DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	27
2.1	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	28
2.2	CAMINHOS DA TESE.....	31
3.	EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	33
3.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	33
3.2	ACESSO, FINANCIAMENTO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	37
4.	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	41
4.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	41
4.3	LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	42
4.4	ACERCA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	44
4.4.1	Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	47
5.	CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	51
5.1	O CENSO DO INEP .....	51
5.2	CENSO EaD.BR (ABED) .....	52
5.3	ALGUNS DADOS APRESENTADOS NO CENSO .....	54
5.3.1	Vagas .....	54
5.3.2	Instituições de EaD.....	55
5.3.3	Estudantes de EaD.....	56
5.3.4	Crescimento e perspectivas da EaD.....	57
5.4	ANÁLISE COMPARATIVA INEP – ABED.....	60
5.4.1	Pontos Positivos dos censos realizados.....	60
5.4.2	Aspectos de possível melhoria dos censos analisados .....	61

6.	EVASÃO E/OU ABANDONO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	63
6.1	BUSCANDO O ALINHAMENTO CONCEITUAL .....	63
6.1	ENTENDENDO O ABANDONO .....	64
7.	PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	69
8.	TRABALHOS CORRELATOS .....	73
8.1	A GESTÃO DA EVASÃO .....	77
8.2	O ESTUDANTE E A EVASÃO .....	78
8.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES.....	81
9.	CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	85
9.1	SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
9.2	PROJETO ALFA GUIA.....	89
9.3	O ESTUDO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO GUIA.....	91
9.3.1	O Grupo Análisis.....	91
9.3.2	Revisão da literatura.....	92
9.3.3	Definição do Marco Conceitual .....	92
9.3.4	Pesquisa de opinião .....	94
9.3.5	Definição das variáveis e definição dos fatores associados .....	95
9.3.6	Elaboração do modelo de análise.....	98
9.3.7	Redação do questionário .....	99
9.3.8	Validação por especialistas .....	102
9.3.9	Elaboração de normas de aplicação.....	102
9.3.10	Organização da pesquisa e sua aplicação .....	103
10.	ADAPTANDO O INSTRUMENTO .....	106
10.1	A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO .....	108

10.2	VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO .....	113
10.3	PRÉ-TESTE .....	114
10.4	AS QUESTÕES DO INSTRUMENTO .....	115
10.5	ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO ONLINE.....	117
11.	MODELO ANALÍTICO .....	120
11.1	Procedimentos de análise dos dados .....	122
12.	ANÁLISE DOS DADOS .....	124
12.1	ANÁLISES ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS .....	125
12.2	ANÁLISES ESTATÍSTICAS MULTIVARIADAS .....	145
12.2.1	Análise fatorial .....	146
12.2.2	Análise de regressão .....	150
12.2.3	Correlação entre os quatro fatores e a permanência.....	161
12.2.4	Correlação dos fatores entre si.....	164
12.3	ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS .....	166
12.3.1	Pontos positivos e negativos .....	167
13	SÍNTESE CONCLUSIVA .....	177
14	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS .....	188
	Apêndice A: Carta de Apresentação.....	196
	Apêndice B: Solicitação de Autorização para Pesquisa.....	197
	Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	198
	Apêndice D: Solicitação especialistas .....	200
	Apêndice E: Documento de validação do questionário.....	201
	Apêndice F: Questionário .....	202

Apêndice G: Frequências das variáveis Ambiente Virtual de Aprendizagem, Dedicção do estudante, Qualidade do curso, Prática docente, Organização acadêmica, Gestão institucional e a variável dependente Permanência.....	217
Apêndice H: Quadro síntese itinerário histórico da Educação a Distância no mundo .....	220
Apêndice I: Quadro síntese itinerário histórico da Educação a Distância no Brasil .....	223
Anexo A: Autorização Alfa GUIA .....	225
Anexo B: Atestado Investigador Visitante .....	226

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de Educação formal no Brasil se organiza em Educação Básica e Educação Superior.

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. (BRASIL, 2013, p. 9, 15)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) a Educação Básica se divide em:

- Educação Infantil: compreendendo a etapa denominada de Creche, a qual engloba as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com alunos com idade de 4 a 6 anos, com duração de 2 (dois) anos se ingressar com 4 anos.
- Ensino Fundamental: obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- Ensino Médio: com duração mínima de 3 (três) anos, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica.

Já a Educação Superior está organizada da seguinte forma:

- Graduação: aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

- Pós-graduação: compreendendo programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*<sup>1</sup>), cursos de especialização (*lato sensu*<sup>2</sup>), aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (LDB, 1996).

No Brasil o sistema formal de Educação é regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que a supervisão e acompanhamento das instituições de Educação do país, sejam estas de educação básica, superior ou profissionalizante, nas modalidades presenciais ou a distância, fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Buscando ampliar o acesso à Educação Superior ações e políticas públicas foram implementadas incluindo ofertas nas modalidades presencial ou a distância. Em se tratando de Educação a Distância (EaD), foco dessa investigação, as iniciativas públicas foram concentradas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>3</sup> e no setor privado as iniciativas são desenvolvidas de forma independente por cada instituição. Em todos os casos estas ofertas são regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o Decreto nº 5.622 de 19/12/2005 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EaD caracteriza-se como, “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Para a execução de ações da Educação Superior, foi instituído, através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil

---

1 As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.)

2 Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais (nos quais se incluem os cursos designados como MBA - Master Business Administration), oferecidos por instituições de ensino superior, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007.

<sup>3</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Sendo que, apesar de o público em geral ser atendido, a prioridade para realização dos cursos na UAB são os professores que atuam na educação básica, seguidos por demais trabalhadores da educação básica.

donde houve uma ampliação do acesso e da oferta do número de vagas através da oferta de cursos de graduação a distância pelo consórcio da UAB, bem como a ampliação do número de instituições privadas que ofertam cursos de graduação na modalidade EaD. O Censo da Educação Superior, acerca o qual apresentamos uma análise no capítulo 4, oferece o conjunto de dados que ilustra esse cenário.

No entanto, à medida que o acesso à Educação Superior aumenta, crescem também os problemas relacionados à evasão e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior. Para podermos discutir estas questões relacionadas à saída de estudantes do sistema educacional superior necessitamos estabelecer o entendimento acerca o que estamos considerando por “evasão”, uma vez que é possível considerar esta situação em, pelo menos, três contextos diferentes: em relação ao sistema de Educação Superior, em relação à Instituição de Educação Superior (IES) e em relação ao curso escolhido.

Nesse sentido, a Comissão Especial de Estudos acerca a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras conceitua evasão como “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.” (Brasil, 1996). Outra abordagem entende que a evasão corresponde ao estudante que ingressou na Educação Superior, mas em algum momento do curso não efetivou sua matrícula.

Ainda é possível mencionar outra definição em Ribeiro ao desmembrar a evasão em:

evasão do curso: desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula), transferência ou nova escolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior. (RIBEIRO, 2005, p. 56)

Dilvo Ristoff afirma que evasão se refere a

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, 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 de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (RISTOFF, 1999, p.125)

Uma vez que, não há consenso na literatura de uma definição única acerca o que seja evasão, torna-se importante que toda pesquisa que trate desse tema



delimitar o escopo do objeto de estudo, assim sendo, nesta tese consideramos os seguintes aspectos:

- Mobilidade do estudante na mesma IES;
- Mobilidade dentro sistema de oferta de Educação Superior do município, estado ou federação;
- Saída do estudante do sistema de Educação Superior.

Aspectos esses dificilmente contemplados em sistemas de rastreamento das matrículas dos estudantes. Ou seja, as informações existem, mas não são passíveis de serem cruzadas com a granularidade necessária para ofertar um conjunto de dados mais credíveis para que possamos realmente traçar um acurado perfil dessa migração quando ela ocorre.

Dentre os distintos fatores que podem contribuir para que um estudante se evada de um curso, considera-se a questão da qualidade da oferta em Educação Superior como possível causa associada à evasão e permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Considera-se que o tema escolhido para o trabalho de pesquisa associado à Tese de Doutorado da autora é relevante e atual porque atende a um problema em aberto e crucial para o crescimento e desenvolvimento da sociedade: formação de bons profissionais para contribuir para o crescimento econômico e social da nação. A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa está imbricada na própria trajetória da autora que desde a graduação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), investiga a EaD e formas para a qualificação da mesma. Tendo como mote inicial o trabalho realizado na PUCRS Virtual, de 2004 a 2006, como monitora, estagiária e posteriormente como tutora de cursos a distância onde desenvolveu atividades tanto de orientação a estudantes como auxiliando na modelagem de materiais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Além disso, trabalhou como professora-tutora nos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Luterana do Brasil, de 2007 a 2012, onde realizava o trabalho de orientação aos estudantes, também ministrando aulas a distância. Conjuntamente com essas atividades, realiza desde esse período trabalhos de

consultoria, através de sua empresa que presta serviços na área de Tecnologia e Educação a Distância (Ceres<sup>4</sup>).

Sendo que sua pesquisa de Mestrado em Educação na PUCRS (2010-2012) envolveu a Formação de Professores para Tecnologias Digitais, período em que desenvolveu um curso a distância com a possibilidade de trajetórias personalizáveis para cada professor participante do curso.

Atrelada à relevância e atualidade do tema, a motivação adicional para a escolha dessa temática deve-se a participação da autora no Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono), onde teve a possibilidade de ampliar os estudos acerca da evasão e permanência levando em consideração não apenas a visão das IES acerca a temática, mas também estar atenta às impressões dos estudantes que abandonam os estudos na Educação Superior como forma de qualificar não somente os estudos e também contribuir com indicadores para auxiliar no estabelecimento de ações vinculadas a permanência dos estudantes nas Instituições de Educação Superior, tanto na Educação Presencial como na Educação a Distância.

---

<sup>4</sup> <http://www.ceres.pro.br/>

## 2. DELINEAMENTO DA PESQUISA

O conjunto de trabalhos investigados relacionados à evasão e permanência de estudantes na Educação Superior ainda é pouco expressiva no Brasil, diante da importância do tema, especialmente se considerarmos a perspectiva dos estudantes. Em se tratando de Educação a Distância as pesquisas ainda se apresentam em menor número.

Neste sentido, vemos como importante a realização de investigações que utilizem dados quantitativos e qualitativos de instituições e estudantes para auxiliar-nos a conhecer o real cenário da Educação Superior brasileira e as implicações decorrentes da evasão/abandono dos estudos por parte dos estudantes.

Em relação à EaD, a pesquisa desenvolvida ao longo dos últimos 20 anos, destacando Litto (2012), Moore e Kearsley (2011), Paloff e Pratt (2004), é diversificada e de grande espectro no que tange a questões relacionadas com produção de materiais, uso de plataformas de apoio às ações de cursos virtuais, formação de docentes e gestão. Porém, segue pouco explorada a questão relacionada ao abandono na Educação Superior, modalidade a Distância. Logo, fazem-se necessárias investigações que possibilitem identificar os motivos da evasão e possibilitem auxiliar a diminuir o abandono dos estudantes na EaD. As pesquisas realizadas por Amidani (2004), Borges (2011), Silva (2012) destacam aspectos relacionados ao estudante tais como: a falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizadas, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária. Embora apareçam aspectos relacionados à gestão acadêmica, estes são em proporção significativamente menor do que os aspectos em relação ao comprometimento do estudante com seu curso e suas escolhas.

A análise destes trabalhos permite constatar que existem poucos estudos que levem em consideração o olhar do estudante e das instituições em relação ao abandono. Assim no capítulo 6 apresentamos o detalhamento destes trabalhos e respectiva análise.

Considerando este contexto e a motivação para realização desta investigação, define-se como tema: Abandono e permanência estudantil na Educação Superior a Distância.

Com a conclusão desta investigação buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa:

*“Que informações devem ser consideradas para organizar um instrumento de coleta de dados, para instituições (públicas e privadas) de Educação Superior, a fim de identificar os indicadores para medir o abandono na Educação Superior a Distância no Brasil incluindo a perspectiva do estudante que permanece?”*

Associadas à questão de pesquisa adotou-se as seguintes questões correlatas:

- É possível definir e caracterizar as principais etapas da medição da evasão em termos de ensino de graduação a distância a partir da opinião dos estudantes que permanecem?

- É possível definir e caracterizar as diferenciações em termos de evasão no ensino de graduação presencial e a distância?

- Em que circunstâncias (contexto socioeconômico-político, institucional e cultural) é realizado o Censo da Educação a Distância no Brasil, e como se dá a validação destes dados?

- Em que medida a perspectiva do estudante que permanece, pode colaborar para o entendimento do fenômeno da evasão no âmbito do Censo da Educação a Distância no Brasil?

- Quais são os traços mais marcantes da experiência de mesurar o abandono na Educação Superior presencial utilizados no Projeto GUIA que podem ser utilizados e/ou transpostos para o modelo de abandono na Educação Superior a distância brasileira?

## 2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo:

*Investigar que informações devem ser consideradas para organizar um instrumento de coleta de dados, para instituições (públicas e privadas) de Educação Superior, a fim de identificar os indicadores para medir o abandono na Educação Superior a Distância no Brasil incluindo a perspectiva do estudante que permanece, a partir dos critérios de medição utilizados para inferir causas do abandono na Educação Superior realizados pelo Projeto Guia.*

Para realização do objetivo geral, cumprimos os seguintes objetivos específicos:

- *Compreender os critérios de medição do abandono na Educação Superior utilizados pelo Projeto Guia.* Este objetivo foi possível de ser atendido por ocasião do período de Doutorado Sanduiche aprovado pela CAPES, na *Universidad Politécnica de Madrid (UPM)*. O detalhamento destes resultados é apresentado no capítulo 9;
- *Identificar as variáveis e fatores de maior influência para o abandono na Educação Superior presencial que também ocorrem na Educação Superior a Distância.* O detalhamento destes resultados é apresentado no capítulo 9;
- *Propor um instrumento de coleta de dados, para instituições (públicas e privadas) de Educação Superior, a fim de identificar os indicadores para medir o abandono na Educação Superior a Distância no Brasil incluindo a perspectiva do estudante que permanece.* O detalhamento destes resultados é apresentado no capítulo 10;
- *Disponibilizar informações que auxiliem as instituições de Educação Superior na melhoria da qualidade e nos resultados de permanência dos estudantes da Educação a Distância.* O detalhamento destes resultados é apresentado no capítulo 12, onde se faz a análise dos dados;
- *Propor indicadores para compor estratégias que permitam a criação de um sistema de medição da evasão na EaD cruzando dados informados pelas instituições (públicas e privadas) considerando a inclusão da perspectiva dos estudantes.* O detalhamento destes resultados é apresentado no capítulo 13, considerações finais.

Ao estudar a temática do abandono a partir dos estudantes que permanecem, salientamos que um dos aspectos que reforçam esta abordagem é a dificuldade de encontrar e contatar com os estudantes que não estão mais na instituição de ensino, muitos mudam de endereço, telefone, correio eletrônico e o vínculo entre IES e estudante acaba se perdendo. Entendemos que ao dar voz ao estudante que permanece, podemos de uma forma indireta, identificar as possíveis causas que poderiam levar ao abandono dos estudos e, assim, antecipar ações que objetivem a não saída do estudante.

As contribuições deste trabalho, no que tange a questão da evasão, permanência e suas interconexões, bem como as dificuldades em estabelecer elementos que efetivamente nos permitam entender este complexo cenário se evidenciam pela abordagem inovadora trazida por esta tese para área da pesquisa em Educação onde se buscou investigar o quanto do conhecimento relacionado à oferta presencial na formação superior pode ser considerada na modalidade a distância, a partir de elementos oriundos dos achados da pesquisa e do processo de fazer a investigação. Elementos estes que permitem reflexões a respeito das similaridades existentes entre o fazer educacional nas duas modalidades: presencial e a distância.

A fim de melhor evidenciar as contribuições desta tese organizamo-las em 3 níveis:

- Operacional/instrumental: onde indicamos que tipo de recursos podem ser considerados pelas IES para registrar as informações dos estudantes evadidos.
- Estratégico: onde indicamos algumas ações, a partir dos dados coletados, que podem ser realizadas pelas IES para mitigar o problema da evasão e promover a permanência.
- Conceitual: onde apresentamos conceitos que podem ser utilizados para o entendimento da problemática, essenciais para a tomada de decisão.

No capítulo das considerações e trabalhos futuros discutem-se estes três níveis com maior detalhamento.

## 2.2 CAMINHOS DA TESE

Com o intuito de expor os caminhos percorridos para o alcance dos objetos desta investigação, apresentamos na Figura 1 as fases de desenvolvimento desta tese. As fases são compostas por: pesquisa bibliográfica e documental, qualificação do projeto de pesquisa e aprovação do Comitê de Ética, posteriormente o estudo *in loco* do Projeto Alfa GUIA, adaptação do instrumento e coleta de dados, seguidos do tratamento dos dados e finalização do trabalho.

**Figura 1 - Caminhos Percorridos**



**Fonte:** Santos (2015).

Através da representação espiral, pode-se observar as idas e vindas ao processo de construção, no qual todas as fases estão interligadas num contínuo de desconstrução e reconstrução.

Igualmente, tendo em perspectiva os objetivos deste estudo, organizou-se a estrutura da fundamentação teórica donde se ancora esta Tese de Doutorado, bem como os subsídios para entendimento das questões que norteiam esta investigação. A estrutura da fundamentação teórica adotada no escopo desta investigação é apresentada na Figura 2.

**Figura 2 - Caminhos Teóricos Percorridos**



**Fonte:** Santos (2015)

Assim, para dar início as discussões e reflexões desta tese, apresentamos brevemente alguns dos referenciais que permearam a trajetória desse estudo. Sendo que ora apresenta a revisão da literatura especializada, hora entrelaça-se com as reflexões e vivências no decorrer da caminhada acadêmica e profissional pessoal.



### 3. EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao falar de Educação Superior, estamos falando também de Universidade e, apesar de esse não ser o único foco ao abordar a Educação Superior, faremos uma pequena menção ao histórico do surgimento das Universidades, pois foi aí que o Sistema de Educação Superior, tal como conhecemos, originou-se.

A Educação Superior figura-se em todo o mundo como um meio para qualificar os agentes da sociedade e a melhoria das relações de trabalho e por consequência da vida da população. Pois tem como função principal a formação de profissionais que atuarão na sociedade.

A Universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. (WANDERLEY, p. 11, 2003)

Porém, essa é uma afirmativa relativamente nova se comparada com a história da Educação Superior e com a criação das primeiras Universidades. Advindas do mundo greco-romano, com identidades religiosas do Oriente Islâmico e do Ocidente Cristão.

No contexto brasileiro, a educação formal a nível de Educação Superior se instaura com a chegada dos Jesuítas, por volta de 1553. Sendo que, desde então, passa por muitas formulações e reformulações, passando por um processo de grande expansão durante a década de 1970. Vale ressaltar que, embora as primeiras iniciativas tenham sido realizadas pelos jesuítas, a Ensino Superior, por iniciativa do Estado, teve seu primeiro ato após a chegada de D. João VI com a criação de cursos isolados nas áreas de medicina, direito e engenharia. (Marback Neto, 2007)

#### 3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil as ações e execuções são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual apresenta a finalidade da Educação Superior, sendo que a Lei 9.394/96 traz 16 artigos. O Artigo 43 diz que

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Com a nova LDB firma-se a necessidade de serem criados e firmados processos de avaliação sistemáticos, a exemplo do Art. 46 no qual “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), é “indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam da Educação Superior. ” (BRASIL/INEP, 2009, p. 39-40)

Assim, em 2001, foi atribuída ao INEP a responsabilidade pela avaliação dos cursos de graduação e das IES. Vale ressaltar que a avaliação da pós-graduação é de responsabilidade da CAPES. Sendo que, pelo estabelecido pelo Decreto nº 5.773/2006, a avaliação deve contemplar:

- 1) avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do Inep;
- 2) avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:
  - a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
  - b) plano de desenvolvimento institucional;
  - c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
  - d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;

- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
  - f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
  - g) programas e ações de integração social;
  - h) produção científica, tecnológica e cultural;
  - i) condições de trabalho e qualificação docente;
  - j) a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; e
  - l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação;
- 3) avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.

§ 1º A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

- I- organização didático-pedagógica;
- II- corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
- III- adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e
- IV- bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§ 2º As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. (Brasil/INEP, 2009, p. 41-42)

Ou seja, toda IES é submetida à avaliação que leva em consideração os aspectos descritos anteriormente, sendo esta determinante, tanto para credenciamento de novas instituições como também para o credenciamento de instituições e cursos superiores.

Posteriormente é criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tendo por “objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. (Brasil, 2004) tendo por finalidade

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

O SINAES analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa,

extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Para tal, são reunidas informações das avaliações institucionais, realizadas *in loco*, e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Essas informações são utilizadas tanto para avaliação dos cursos e IES como de base para a criação de políticas públicas. Sendo o SINAES coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que tem por finalidade e responsabilidade assegurar o adequado funcionamento da avaliação e análise e divulgação dos resultados. (Brasil/INEP, 2009)

O ENADE, exame que integra o SINAES, foi criado em 2005 e reestruturado em 2007, por meio de portaria, e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação. O Exame é obrigatório, pois é considerado componente curricular, para estudantes dos cursos selecionados em período determinado, em geral a relação dos cursos a serem avaliados é determinada no início do ano letivo. Nesse caso, os estudantes que realizam o Exame são os concluintes e os ingressantes (de primeira matrícula) do curso selecionado. Sendo que para os estudantes concluintes, dos cursos selecionados, a realização do Exame é condição para obtenção do Diploma.

Ao falar de Educação Superior, deveríamos estar falando também de qualidade do sistema que pode determinar a qualidade da sociedade que queremos ou que buscamos. De acordo com o artigo 11º da Declaração Mundial acerca Educação Superior no Século XXI, qualidade

É um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem fazer parte integrante do processo de avaliação institucional. (UNESCO, 1998, Artigo 11º, alínea a).

Nesse sentido, o Sistema de avaliação da Educação Superior do Brasil parece estar alinhado com o que é determinado e acordado na Declaração Mundial acerca da Educação Superior no Século XXI em relação à qualidade que, segundo descrito,

a qualidade passa por processos de avaliação em que os protagonistas, nesse caso os estudantes, sejam parte e peças fundamentais nesse processo.

### 3.2 ACESSO, FINANCIAMENTO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O sistema educacional brasileiro tem como um dos princípios e fins, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, garantir que o ensino seja ministrado com base em padrões de qualidade, que são definidos como “a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996).

No Brasil, a Educação Superior tem apresentado, nos últimos anos, índices de crescimento significativo. De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2013, 7.305.977 de estudantes efetuaram matrícula na Educação Superior, sendo que destes, 6.152.405 na Educação presencial e 1.153.572 em cursos a distância. Destes 1.153.572 matriculados na EaD apenas 154.553 matriculados estão em instituições públicas, sendo que quase 85% da oferta está no setor privado, esse fenômeno também pode ser observado na educação presencial. As matrículas estão distribuídas em 301 instituições públicas e 2.090 IES particulares, registrando um crescimento em torno de 4% no número de matrículas em relação ao ano de 2012.

Parte desse crescimento se dá em um momento em que o Brasil é percebido como economia emergente, tem-se o entendimento que o crescimento econômico está interconectado com o processo Educacional. Logo, a Educação tem recebido alguns investimentos, por parte do governo e da sociedade, principalmente no que tange ao acesso à Educação Superior.

No Brasil, diversas são as ações que objetivam viabilizar o acesso à Educação Superior, sejam essas voltadas à Educação presencial ou a distância. Em se tratando de Educação a Distância (EaD), as iniciativas públicas são realizadas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no setor privado as iniciativas são desenvolvidas de forma independente por cada instituição e regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC). Também nesse cenário estão incluídas ações afirmativas de acesso e políticas públicas de permanência, donde podemos citar os

programas PROUNI, FIES, Ciências sem Fronteiras, programa de cotas, dentre outros.

Um importante programa criado para auxiliar o ingresso de estudantes nas Universidades privadas, é o fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que foi criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, o programa de financiamento é destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos presenciais com avaliação positiva nas avaliações do Ministério da Educação (Brasil, 2004). Nesse programa o estudante pode financiar 100% do curso de graduação pagando um valor mínimo para cobrir a manutenção do financiamento e possui 18 meses de carência para se reorganizar e iniciar o pagamento do financiamento após a conclusão do curso.

Posteriormente, em 10 de setembro de 2004, é criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e convertido na Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, a qual destina bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005). Sendo que a seleção para a bolsa está relacionada ao desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM<sup>5</sup>), concedendo bolsas a estudantes que realizaram seus estudos de Ensino Médio em escolas públicas e que tenham mérito para receber a bolsa em função de seu desempenho na prova.

Em consonância com as ações apresentadas e visando o incentivo ao crescimento e revitalização das IES públicas, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O Art. 1º apresenta como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais.” (Brasil, 2007)

O Ciências sem Fronteiras é um programa instituído pelo Decreto 7.642 de 13 de dezembro 2011 para estimular os estudantes a fazer estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à

---

<sup>5</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

tecnologia e inovação. É um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (Brasil, 2011).

Embora tenhamos consciência que tais iniciativas e investimentos ainda são insuficientes para as necessidades que a Educação do Brasil possui e na urgência que necessitamos, ao visualizar ações concretas, tais como, Financiamento Estudantil (FIES)<sup>6</sup>, bolsas de estudos para estudantes egressos de escola pública (PROUNI)<sup>7</sup>, Ciências Sem Fronteiras<sup>8</sup>, percebe-se a intenção governamental de qualificar a formação profissional no país e, por conseguinte, auxiliar na qualificação laboral na sociedade brasileira.

Essas políticas e ações afirmativas que podem ser caracterizadas como de acesso e permanência estimulam o crescimento da Educação Superior, porém à medida que o acesso à Educação Superior aumenta, crescem também os problemas relacionados à evasão e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior.

A Educação Superior é um importante espaço de desenvolvimento econômico e social, assim a OECD<sup>9</sup> (*Organization for Economic Co-Operation and Development*) definiu a missão central da Educação Superior em objetivos, quais sejam

- 1) Formação de capital humano (através do ensino);
- 2) Construção de bases de conhecimento (através da investigação);
- 3) Divulgação e utilização do conhecimento (através de interações com usuários de conhecimento) e

---

<sup>6</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. (Brasil, 2005)

<sup>7</sup> Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior. (Brasil, 2005)

<sup>8</sup> Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

<sup>9</sup> Organização com sede na França, fundada em 1961, do qual formam parte 34 países. Tem como missão promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social de pessoas em todo o mundo. Sendo um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. (OECD, 2008)

4) Manutenção do conhecimento (construção intergeracional e transmissão de conhecimento). (OECD, 2008, p. 24)

A Educação Formal além de um direito de todas as pessoas é fator essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de um país. Assim sendo, as iniciativas de acesso, ampliação e qualificação da Educação devem ser garantidas nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação.

Nesse espaço as universidades estão sendo convidadas a manter-se como instituições de ensino em que seu cerne é a Educação e ao mesmo tempo acompanhar a crescente demanda por qualificação e diversificação das instituições para manterem-se concorrentes no mercado globalizado. Altbach (2009, p. 31) afirma que “a função das universidades como instituições dedicadas essencialmente ao ensino e à pesquisa pode ficar enfraquecida pela luta para se tornarem relevantes no mundo empresarial e no mercado de trabalho”.

Neste sentido, atualmente a Educação Superior encontra-se em um período de transição entre o tradicional e o emergente. Esta transição tem evidência a partir da economia global que impõe força a sociedade para que assim também a seja.

A globalização pode ser vista por dois distintos vieses, um com sentido positivo no processo de integração com a economia do mundo e outro normativo que prescreve uma estratégia de desenvolvimento com base na integração da economia mundial (Zaragoza, 2009). Assim a globalização é vista como ampliação de oportunidade para algumas pessoas e países, porém, se vista pela ótica do consumo, gera desigualdade e exclusão dos menos favorecidos.

Na Educação Superior a globalização tem efeito com o surgimento da Educação Superior como negócio. “Os mercados e a globalização estão começando a influenciar as universidades e formatar a educação, não apenas em termos daquilo que é ensinado, mas também daquilo que é pesquisado.” (Nayyar, 2009, p. 29) Neste sentido, as políticas que envolvem a Educação e a Educação Superior, em certo grau precisam adaptar-se a este novo período no qual estamos transitando, para que se possa chegar a um fazer distinto do fazer da Universidade tradicional.



## 4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como uma janela de oportunidades, a Educação a Distância (EaD) é, seguramente, opção de acesso a Educação por milhares de pessoas que vivem distantes de grandes centros ou possuem agendas incompatíveis com os calendários acadêmicos presenciais. Seja pelo acesso ou pela facilidade, a EaD propõe-se a ser Educação para além dos limites de tempo e espaço.

Como modalidade de ensino, está em franco processo de consolidação, acreditação e adaptação. Atualmente, quando falamos em EaD, muito provavelmente, o que vem à mente são os computadores e facilidade de acesso ao conhecimento proporcionada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) ou Tecnologias Digitais (TD). A lembrança é assertiva, uma vez que grande parte dos cursos a distância utiliza-se dessas tecnologias para desenvolverem seus projetos de Educação a Distância. Porém, vale lembrar que essa modalidade de Educação iniciou muito antes da popularização das TIC ou TD e acerca disso discutiremos no segmento deste capítulo.

### 4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Segundo Alves (2009), há registros de anúncios de ofertas de cursos na modalidade EaD que datam de 1900, relacionadas aos cursos de datilografia por correspondência. O primeiro registro oficial é de 1904 com a instalação de Escolas Internacionais, filiais de instituição norte-americana que ofertava cursos voltados à qualificação profissional ofertado por correspondência.

Outras iniciativas e projetos marcaram a história da EaD no Brasil, das quais podemos citar, por exemplo, a utilização de cursos por correspondência pela Marinha brasileira, a criação do Instituto Universal Brasileiro, visando a formação profissional, a criação do projeto Telecurso 2º grau pela Fundação Roberto Marinho para formação de educação básica, a oferta de cursos de extensão universitária a distância (nas áreas de direito, psicologia, educação e outras), através de ensino por correspondência, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), dentre outras. Vale destacar que os cursos ofertados pela UnB atingiram mais de 50 mil inscrições,

divididos em 20 cursos, sendo 6 destes cursos traduções da *Open University*. Demais projetos e iniciativas podem ser conferidas no Apêndice H.

No Brasil, embora significativa trajetória de EaD, desde 1922, podemos considerar tardia as iniciativas em relação a Educação Superior. Embora existam registros de intenções em relação à Educação Superior desde 1972 com a proposição para criação da *Open University* no Brasil, arquivada pela Comissão da Câmara dos Deputados. O texto do documento de criação da *Open University* é citado por Alves (2009) e versa:

[...] Em 1974, surge efetivamente a iniciativa de ser instituída a Universidade Aberta, por meio do Projeto de Lei nº 1.878. A proposta dizia que "entende-se por Universidade Aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância". [...] O termo "aberta" se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula na Universidade está aberta a todo indivíduo, maior de 21 anos, independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama "aberta" no sentido de que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral. (ALVES, 2009, p. 12)

Passadas três décadas, em 2005, é então criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), não como a proposta de *Open University*, mas como um consórcio de Universidades para oferta de cursos em nível de Educação Superior. Em continuação abordaremos aspectos relacionados à Legislação para oferta de EaD no Brasil.

#### 4.3 LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino técnico e profissional em franco crescimento, a qual, em sua proposta inicial, tem como objetivo levar a Educação à diferentes locais e momentos de tempo-espço. Conforme citado, a EaD foi incorporada a LDB pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 do art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual é definida como uma modalidade educacional em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio de TIC, com professores e estudantes em lugares e tempos distintos.

Na LDB é facultado as IES a organização de cursos experimentais, o que abriu a possibilidade de incremento de novas experiências, um exemplo disso é a oferta de

disciplina semipresenciais nos cursos de graduação, a qual recebe uma Portaria específica em 2004, a Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004.

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Posteriormente, com a publicação do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, vemos uma maior clareza dos processos e o reconhecimento da legitimidade, por parte do Governo, dos cursos ofertados a distância quando apresenta no Art. 5º que “diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional”. Também percebemos a preocupação clara em relação à garantia da participação efetiva do estudante quando a exigência de presença física em algum momento, como estabelecido no inciso do Art. 1º.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Complementar a este Artigo, o Decreto nº 5.622, apresenta questões pontuais acerca da avaliação, relacionada aos estudantes ou dos cursos e instituições. No Art. 4º constam aspectos em relação à avaliação do estudante

Art. 4º. A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Sendo que os aspectos relacionados à avaliação do curso estão presentes nos Art. 12º, 13º e 14º, do qual cabe ressaltar a preocupação com a qualidade do curso quando no Art. 12, inciso VIII, especifica a necessidade do curso “apresentar corpo docente com as qualidades exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”.

A partir do Decreto 5.622 percebe-se mais claramente a intenção, mesmo que gradativa, de intensificar as ações de EaD no Brasil. Percebemos que os esforços iniciados ainda na década de 1970 passam a tomar corpo e forma com uma legislação que pretende garantir, não apenas o acesso a Educação por pessoas das mais longínquas localidades, mas também a qualidade da oferta e a validade equiparada em relação a educação presencial. Vale ressaltar que não entramos no mérito das ações e das ofertas de EaD em específico e sim da percepção em relação ao texto da Legislação vigente.

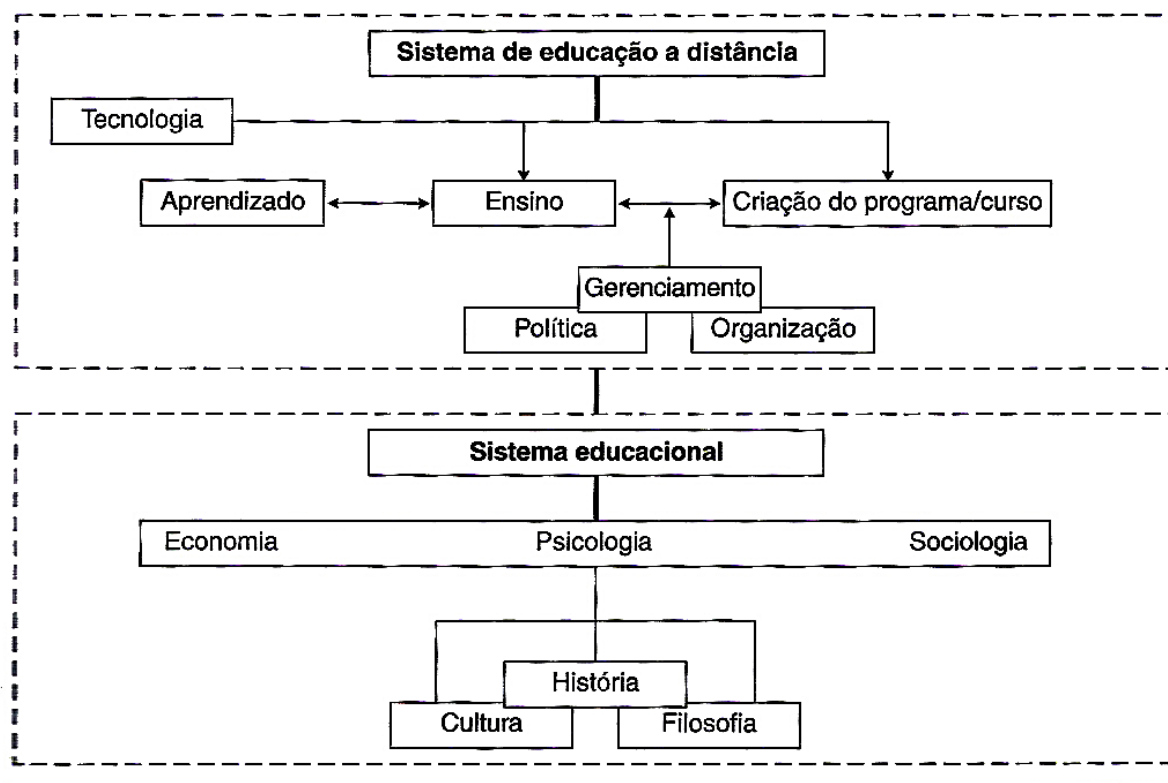
#### 4.4 ACERCA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo Moore e Kearsley (2011, p. 2) a:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Para os autores o modelo conceitual da educação a distância pode ser representado pela Figura 3 que segue.

Figura 3 - Modelo conceitual de educação a distância.



Fonte: Moore e Kearsley (2011, p. 11).

Tal modelo pressupõe a EaD ancorada em tecnologias, sendo este o principal meio para comunicação entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como o também proposto na LDB. Tais aspectos são mencionados para contextualizar o cenário acerca o qual esse trabalho vislumbra a EaD.

Porém não se desconsidera as demais visões e, até mesmo, as gerações da EaD, assim será apresentado um breve resumo da evolução da educação a distância ao longo das cinco gerações definidas por Moore e Kearsley (2011):

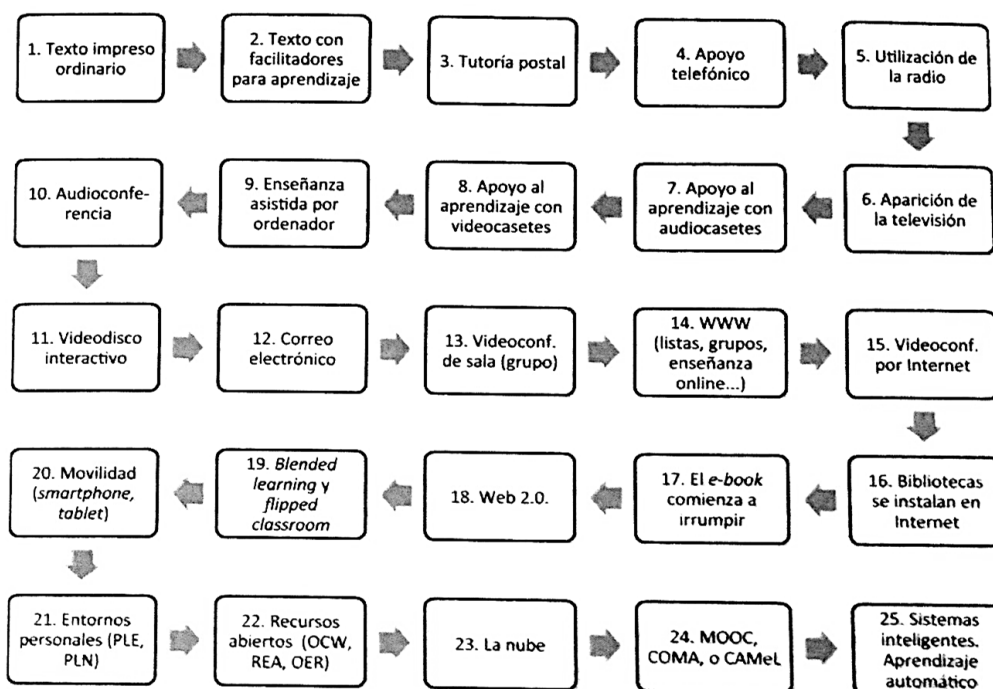
1. A primeira geração de estudo por correspondência/em casa/independente proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.
2. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouco ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3. A terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.

4. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo.

5. A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação. (MOORE e KEARSLEY, 2011, p. 47 - 48)

Na literatura especializada, existem movimentos que enfatizam a existência de uma sexta geração, que leva em consideração sistemas baseado em base de dados inteligente através da internet. Consideramos que, a partir da utilização da internet diversas foram as formas de se materializar as iniciativas de Educação a Distância, assim exploraremos um pouco mais essas formas sem a necessidade de agrupá-las em uma diferente geração por acreditar que essas são mudanças decorrentes da evolução dessa mesma tecnologia, a Internet. Assim, na visão de Aretio (2014) a EaD é uma educação mediada por tecnologia e essa mediação passa por adaptações ao longo da história com a evolução dos meios, das ferramentas, recursos e metodologias. O autor resume essa sucessiva atualização em 25 momentos relevantes na história, os quais são apresentados na Figura 4.

**Figura 4 - Sequência de fatos que favoreceram a EaD**



Fonte: Aretio (2014, p. 85).

Como apresentado na Figura 4, a partir da geração da internet ou e-learning, passamos por marcantes fases como a da Aprendizagem móvel, o *Blended learning*, a Web 2.0, a utilização de e-book, Bibliotecas Virtuais, Ambientes personalizados, Recursos Educacionais Abertos (REA), a Nuvem, os MOOC e os Sistemas Inteligentes de Aprendizagem Automatizado. Os benefícios, bem como a denominação dessas tecnologias são descritas como segue.

Embora tenha sido apresentado com certa ordem cronológica, não quer dizer que para utilizar um novo recurso seja necessário abandonar o anterior, até mesmo porque, muitos destes são utilizados conjuntamente em um mesmo espaço virtual ou os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que embora tenham diferentes nomenclaturas, no contexto desta tese adotaremos a sigla AVA ao referir-nos ao espaço virtual comum, em que todos os participantes de determinado curso tem acesso, e onde as situações de ensino e de aprendizagem são desenvolvidas e vivenciadas.

#### 4.4.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Acredita-se que o fazer em EaD está intimamente ligado a um espaço virtual onde as interações são possibilitadas, seja com os demais participantes, com a instituição, os professores ou mesmo os conteúdos do curso. Por conseguinte, ao analisar aspectos relativos ao abandono e permanência na Educação a Distância consideramos o ambiente virtual o espaço onde as ações, interações e mediações em EaD ocorrem.

Ao ancorar-se em tecnologias pressupõe-se a criação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) viabilizadas por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) no qual o papel do professor passa a ser o de mediador e facilitador, enquanto o estudante torna-se o sujeito da aprendizagem, sendo um coautor neste processo.

Segundo Pallof e Pratt (2002, p. 53)

Os princípios envolvidos na Educação a Distância são aqueles atribuídos a uma forma mais ativa e colaborativa de aprendizagem, com uma diferença: na Educação a Distância, deve-se prestar atenção ao desenvolvimento da sensação de comunidade entre os participantes do grupo a fim de que o processo seja bem-sucedido.

Como mencionado, na EaD, essa comunidade é viabilizada pelo AVA e é caracterizada pelo encontro de pessoas de diferentes locais com objetivos e valores comuns. Neste sentido Shaffer; Anundsen (1993 *apud* PALLOFF e PRATT 2002, p. 50), definem comunidade como “um todo dinâmico que emerge quando um grupo de pessoas compartilha determinadas práticas, é interdependente, toma decisões em conjunto, identifica-se com algo maior do que o somatório de suas relações individuais e estabelece um compromisso com o bem-estar (o seu, o dos outros e do grupo) ”.

E ainda complementam

nas comunidades virtuais o sujeito recria sua identidade, criando uma personalidade eletrônica onde a colaboração, os objetivos comuns e o trabalho em equipe sejam primados como força poderosa no processo de aprendizagem. (PALLOFF e PRATT, 2004 p. 50)

A Educação a Distância tem como principais características a separação física entre professores e estudantes, o foco na autoaprendizagem e aprendizagem colaborativa. O papel do professor passa a ser o de mediador e facilitador, enquanto o estudante torna-se o sujeito da aprendizagem, sendo um coautor neste processo.

A interação, a troca, o desejo dos membros, “estudantes e professores”, de se manterem em contato, em estado permanente de “aprendizagem” definem melhor este movimento que, em si, é bem mais potente do que a obrigatoriedade educativa imposta pelos sistemas tradicionais de ensino. Este grupo de pessoas voluntariamente reunidas para trocarem conhecimentos e experiências e aprenderem juntas acerca de temas específicos, com regras e valores comuns, pode ser o embrião em torno do qual as mudanças na Educação ocorrerão.

Utilizando-se das tecnologias interativas que possibilitam o contato entre sujeitos separados geograficamente, a EAD prioriza a cooperação e o aprender coletivamente, trazendo à tona a necessidade de se relacionar, do contato e de se comunicar, que está na essência do ser humano. Ninguém vive sozinho ou isolado. Desde muito cedo aprendemos a conviver em comunidades, seja na família, na escola ou no bairro.

As Comunidades Virtuais (CV) nada mais são do que a utilização de um meio tecnológico, no caso o computador e a *Internet*, para a articulação e comunicação do “eu” com o “outro”. A comunicação por computador ajudou a fazer com que o mundo fosse cada vez menor, expandindo os parâmetros do que chamamos de comunidade.



Uma comunidade de aprendizagem dá sustentação ao crescimento intelectual, renovando a paixão pela descoberta de novos mundos e novos saberes na educação.

Assim pode-se dizer que as CV possuem um papel crucial na Educação a Distância, pois é através delas que ocorrem as interações e as trocas que são a base para a aprendizagem, permitindo o trabalho cooperativo e a interação para o compartilhar de suas construções.

Pallof e Pratt (2002, p. 53) afirmam que “a comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem *online*”. Os autores ainda trazem alguns passos para a construção de tais comunidades (2002, p. 48):

- Definir claramente a proposta do grupo;
- Criar um local diferenciado para o grupo;
- Promover lideranças internas eficientes;
- Definir normas e um claro código de conduta;
- Permitir que haja uma variedade de papéis para os membros do grupo;
- Permitir e facilitar subgrupos;
- Permitir que os participantes resolvam suas próprias discussões.

Esses passos podem fomentar conexões e interações mais fortes do que as existentes em grupos presenciais, pois há a possibilidade de aproximação das pessoas sem as costumeiras barreiras e limites que ocorrem nos grupos presenciais, tais como: a timidez, o medo de errar e de não ter todas as respostas, além da possível mudança da cultura de que o professor é o detentor do conhecimento, o especialista e o estudante o único que tem algo a aprender.

Assim é fundamental que algumas ações de motivação e estímulo sejam realizadas, a fim de que a colaboração e a interatividade possam emergir na comunidade e sejam uma constante durante o tempo em que as pessoas estiverem conectadas, considerando que os indivíduos possuem ritmos e pensamentos diferentes. Neste caso, o papel do mediador é importante para fazer com que pessoas diferentes possam agregar conhecimento e experiências, envolvendo-as de maneira que se sintam parte importante no processo de aprendizagem coletiva, pois sozinho o ambiente não atinge esse objetivo. É necessário um acompanhamento do processo

para que seja possível analisar se a interação e a cooperação e conseqüentemente a aprendizagem estão ocorrendo no ambiente.

E, é neste recriar de si mesmo que cada participante contribui para a construção do conhecimento de forma colaborativa, assumindo diferentes papéis dentro de um mesmo curso a distância. Sendo que em um dado momento o estudante pode ser também aquele que ensina, pois o mesmo pode contribuir com o grupo compartilhando suas ideias, descobertas e conhecimentos.

Nesse sentido, vemos como grande potencial a colaboração entre os sujeitos como estratégia para diminuir o abandono/evasão em cursos a distância e, assim, estimular a permanência dos estudantes. Sendo esta temática abordada nos próximos capítulos.

## 5. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

Para verificar o estado corrente da Educação Superior a Distância no Brasil são realizados dois Censos que envolvem a Educação a Distância, sendo um deles realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e outro pelo Governo Federal através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dois Censos são realizados anualmente e seu preenchimento é realizado pelas instituições via sistema eletrônico. O Censo da ABED é exclusivamente relacionado à modalidade EaD e o Censo do INEP envolve a Educação Superior como um todo (presencial e a distância).

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta algumas características do Censo da EaD realizado no Brasil, iniciativa pública e privada, com fins de analisar a metodologia adotada, as principais características e principalmente se este documento busca auxiliar qualitativamente as IES no tocante aos motivos pelos quais os estudantes evadem da Educação Superior e com isso antecipar ações que privilegiem a permanência dos estudantes na instituição. Para tal, apresenta os Censos e como são realizados e posteriormente realiza um estudo comparativo entre eles prospectando pontos positivos, negativos e complementações entre os dois estudos realizados no âmbito da Educação Superior a Distância no Brasil sob a ótica da evasão e correlações com a permanência estudantil. Os dados gerais utilizados para essa análise são os de 2012, uma vez que foram os últimos dados divulgados pelo INEP em forma de Resumo Técnico, sendo acrescentadas somente as informações em relação ao número de matrículas e concluintes do ano de 2013 retiradas da Sinopse estatística da Educação Superior publicada pelo INEP (2015).

### 5.1 O CENSO DO INEP

O Censo realizado pelo INEP, denominado Censo da Educação Superior, envolve todas as instituições de Educação Superior do Brasil, independente da modalidade, ou seja, inclui cursos presenciais e a distância. O mesmo é realizado anualmente a partir da coleta de dados de cada instituição credenciada, tendo como principal objetivo fornecer informações detalhadas à comunidade acerca do estado corrente e perspectivas da Educação Superior no Brasil.

A participação no Censo é obrigatória, sendo que para o fornecimento dos dados, cada instituição possui acesso, através de login e senha, ao Portal do Censo e responde a questões relacionadas à instituição, cursos, estudantes e docentes. As informações dos estudantes são vinculadas ao número de CPF (Cadastro de Pessoa Física) para inibir a duplicidade de dados da instituição respondente em relação aos estudantes.

Assim, o Censo reúne informações acerca das instituições de ensino superior, cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais (voltados mais especificamente para um campo do saber, com viés profissionalizante), vagas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, informações acerca dos docentes. Informações essas apresentadas por organização acadêmica e categoria administrativa, ou seja, nível de ensino e instituições municipais, estaduais ou federais.

A coleta de dados é realizada a partir do preenchimento, por parte das instituições, de questionários eletrônicos e também pela importação de dados do Sistema e-MEC<sup>10</sup>. As instituições têm um período determinado para o preenchimento dos dados eletronicamente e posteriormente os mesmos são analisados de acordo com as informações descritas anteriormente.

A divulgação das informações se dá por meio de publicação de Resumo Técnico, disponibilizado no Portal do INEP, com gráficos, tabelas e dados comparativos, bem como são disponibilizados arquivos contendo algumas tabelas de divulgação e micro dados em formato ASCII<sup>11</sup>, e contêm inputs (canais de entrada) para leitura utilizando os softwares SAS e SPSS.

## 5.2 CENSO EaD.BR (ABED)

O Censo da ABED, denominado CENSO EaD.BR Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, é realizado por instituições que ofertam cursos a

---

<sup>10</sup> O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de Educação Superior encaminham o pedido de credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente.

<sup>11</sup> Código binário de padrão Americano para o Intercâmbio de Informação.

distância, professores independentes e empresas que prestam serviços na área. Para a elaboração da pesquisa e processamento dos dados a ABED seleciona uma variável de estudo, que para o ano de 2012 foi metodologia dos cursos de EaD.

Assim, o processo de coleta de dados para compor o Censo visa envolver as instituições educacionais, empresas prestadoras de serviços e profissionais que desenvolveram atividades de EaD. Conforme informações contidas no Censo de 2012, “os dados se referem a uma amostra disponível (portanto não probabilística) composta por 252 instituições/empresas e 32 professores independentes”. (ABED, p. 19, 2013)

Os respondentes são convidados de acordo com sua atividade fim, sejam estes associados da ABED ou não, empresas públicas e privadas e desenvolvedores de EaD no Brasil. Para cada categoria é aplicado um questionário diferente e o mesmo é respondido eletronicamente, sendo facultativa a participação no Censo. As informações envolvem dados da instituição, tipo de cursos ofertados, dados dos estudantes, informações referentes a matrículas, conclusões e desistência de cursos, materiais e recursos, etc.

Os dados coletados são analisados qualitativa e quantitativamente levando em consideração a variável estabelecida a priori, metodologia dos cursos de EaD. Dessa análise surge a publicação do relatório de pesquisa que se subdivide em cinco partes, a saber: Informações gerais, composição e base de dados do Censo, A EaD no Brasil em 2012, Metodologia de EaD e Fornecedores de produtos e serviços de EaD e professores independentes. Sendo que ao final da apresentação de cada item, é apresentada a síntese dos resultados do mesmo.

O Censo é publicado anualmente nos idiomas português e inglês e disponibilizado no portal da ABED, bem como realizada distribuição gratuita de tiragem impressa aos participantes da edição anual do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

### 5.3 ALGUNS DADOS APRESENTADOS NO CENSO

Para elaboração desse capítulo, foi utilizado como corpus 2 (dois) Censos da Educação Superior dos anos de 2011 e 2012, realizados pela iniciativa pública e privada. O recorte temporal foi delimitado nos dois últimos anos para que fosse possível analisar quais aspectos são analisados e questionados para compor o Censo.

A análise dos Censos foi realizada a partir de categorias escolhidas a priori, a saber: Vagas na EaD, Instituições de EaD, Estudantes da EaD e Crescimento e Perspectiva para EaD dos quais os resultados são apresentados na próxima seção.

Para fins de caracterização apresentamos algumas especificidades e a metodologia utilizada para coleta dos dados em ambos os instrumentos. Salientamos que alguns dados e características são distintas em cada uma das publicações, todavia percebemos como importante a comparação para aprofundar a discussão, uma vez que as informações de um podem complementar a do outro.

#### 5.3.1 Vagas

De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2012, 7.037.688 de estudantes efetuaram matrícula na Educação Superior, sendo que destes, 5.923.838 na Educação presencial e 1.113.850 em cursos a distância. Destes 1.113.850 matriculados na EaD apenas 181.624 matriculados estão em instituições públicas, sendo que quase 85% da oferta está no setor privado, esse fenômeno também pode ser observado na educação presencial. Nos dados da sinopse estatística de 2013 publicados em maio de 2015, apresenta um aumento em relação ao número de matrículas, 7.305.977 no total. Sendo 1.153.572 destes matriculados em cursos de graduação a distância, sendo que o número de concluintes diminuiu, registrando o número de 161.072 concluindo na graduação a distância em 2013.

Já os dados apresentados no Censo EaD.Br, ABED, o total de matrículas efetuados na EaD em 2012 foi de 5.772.466, sendo 5,8% em disciplinas de EaD nos cursos presenciais, 74,4% em cursos livres e 19,8% em cursos autorizados.

Aprofundando um pouco mais a análise, constatamos que apenas 62% das matrículas dos cursos autorizados são de nível superior. Ou seja, o número efetivo de matrículas na graduação foi de: 581.423. O Censo de 2013 apresenta apenas o número de matrículas registrando um total de 449.259 estudantes matriculados.

Em relação ao número de estudantes concluintes em cursos de graduação a distância, o INEP apresenta o valor de 174.322 estudantes, enquanto que o Censo da ABED aponta que apenas 58.970 estudantes concluíram seus estudos de graduação a distância no ano de 2012. Em 2013 o Censo do INEP registrou um número de 161.072 concluintes, sendo que o Censo EaD.BR não apresenta este dado para o ano de 2013. Ou seja, os dados, mesmo referindo-se a mesma categoria, não são os mesmos, o que denota que as informações são contraditórias. Tal fato pode ocorrer em função da metodologia de coleta de dados ser diferente para cada um dos Censos, bem como a apresentação dos seus resultados.

### 5.3.2 Instituições de EaD

Em ambos os Censos as Instituições são apresentadas em categorias administrativas pelo número de cursos ofertados. Os dados do INEP apresentam o número de 2.416 instituições, sendo 304 públicas e 2.112 privadas, contando com 32.627 matrículas na EaD pública e 179.619 em instituições privadas.

Em relação à EaD, no ano de 2012 as matrículas representaram 15,8% da Educação Superior brasileira, sendo que no período de 2011 - 2012 as matrículas cresceram 12,2% nos cursos a distância. Dos estudantes que optaram pela modalidade a distância, 72% estão matriculados em universidades. Os centros universitários detêm 23%. Sendo que desses 40,4% cursa licenciatura, 32,3% bacharelado e 27,3% tecnólogo.

O Censo EaD.Br informa os resultados de 231 instituições, sendo 49% privadas e 26% públicas, as demais enquadram-se entre instituições corporativas e fundações. Porém esses dados são informados a partir das instituições participantes do Censo, assim não podem expressar a realidade da modalidade uma vez que as instituições podem diferir de um ano ao outro.

Porém o Censo da ABED apresenta um dado interessante em relação ao investimento das instituições de acordo com áreas específicas. Sendo que a maior área de investimento é a produção de novos produtos para EaD com 32%, seguido de capacitação de pessoal com 20%.

Esse dado mostra-se muito interessante, uma vez que ambos estão relacionados ao estudante e a qualidade da oferta, porém não é possível inferir os resultados advindos desses investimentos.

### 5.3.3 Estudantes de EaD

Os dados informados pelo INEP caracterizam os estudantes somente pelo critério de gênero, não especificando outras informações que pudessem caracterizar os estudantes. Mesmo os estudantes da Educação presencial não são caracterizados em relação a condições de estudo, acompanhamento do curso ou mesmo se participam de algum tipo de financiamento estudantil. Todavia também não são especificadas informações de acordo com a modalidade de ensino e, portanto, acabam por não contribuir para o fenômeno ora estudado.

O Censo da ABED trabalha com dados adicionais em relação aos estudantes, mas que também não o retratam de maneira significativa. Os dados apresentados mostram que 44,6% dos estudantes são do sexo masculino e 55,39% feminino, em relação à idade, cerca de 50% dos estudantes matriculados em cursos de graduação está na faixa de 18 a 30 anos e 43% tem idade de 31 a 40 anos. Outro dado apresentado é em relação à situação laboral que indica que 12,73% dos estudantes somente estuda e 75,83% estuda e trabalha.

Ao analisar as informações disponibilizadas evidenciamos que não é possível conhecer a realidade do estudante de EaD, uma vez que os dados apresentados se mostram generalistas e pouco específicos em relação a visão do estudante acerca do curso, da instituição ou da EaD como um todo. Tampouco retratam questões relacionadas à aprendizagem ou acompanhamento dos estudando no curso.



### 5.3.4 Crescimento e perspectivas da EaD

Os dados fornecidos pelo Censo referem-se ao número de matrículas efetuidas, destacando o número de ingressos e egressos do sistema de Educação Superior. Ao comparar os resultados de um ano ao outro, obtemos a possível relação do crescimento da modalidade. Em relação à EaD, a Tabela 1 apresenta um panorama da modalidade nos últimos 10 anos, a partir dos dados fornecidos pelo INEP.

**Tabela 1 - Proporção entre expectativa de matrículas na EaD e crescimento da modalidade – Brasil 2001/2012**

Ano	Graduação a distância				
	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Expectativa	Crescimento
2001	5.359	6.618	131	-	
2002	40.714	20.685	1.712	5.228	87,20%
2003	49.911	14.233	4.005	39.002	21,85%
2004	59.611	25.006	6.746	45.906	23%
2005	114.642	127.014	12.626	52.865	53,88%
2006	207.206	212.246	25.804	102.016	50,76%
2007	369.766	329.271	29.812	181.402	50,94%
2008	727.961	463.093	70.068	339.954	53,30%
2009	838.125	332.469	132.269	657.893	21,50%
2010	930.179	380.328	144.553	705.856	24,11%
2011	992.927	431.597	151.552	785.626	20,87%
2012	1.113.850	542.633	174.322	841.375	24,46%

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

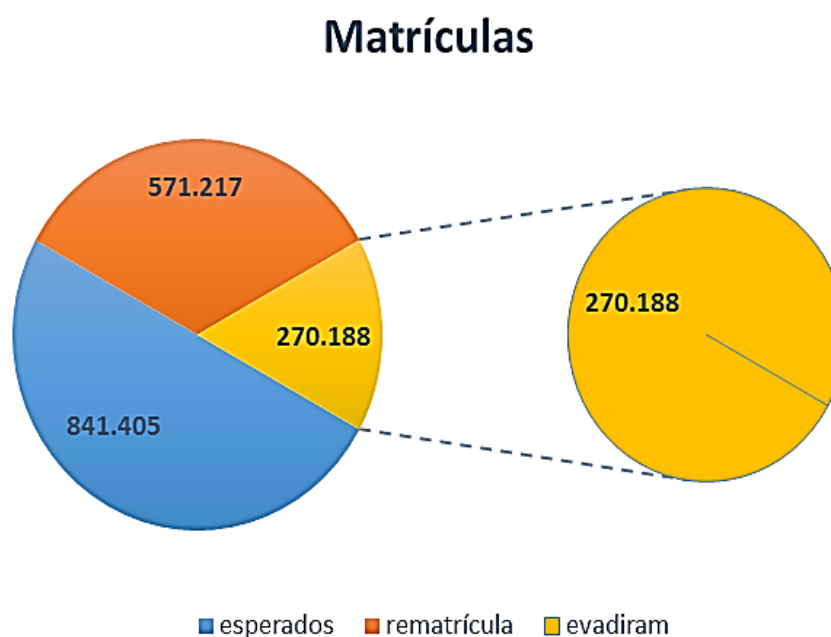
**Fonte:** Santos e Giraffa (2013).

A partir dos dados informados é possível apenas evidenciar o percentual de crescimento da modalidade, que é bastante significativa para o cenário da Educação Superior brasileira. Salientamos que essa é uma afirmação baseada no cálculo a partir das informações de matrículas, ingressos e concluintes fornecidas pelo INEP, uma vez que o Censo não especifica essa informação. Sendo que esse crescimento acompanha a tendência mundial e acredita-se que o mesmo é impulsionado pelo setor privado a partir de investimentos de grupos estrangeiros em instituições de EaD no Brasil.

Considerando as informações referentes ao último ano, apresentamos um dado hipotético do número de estudantes que não retomaram seus estudos do ano de 2011 para o ano de 2012, hipotético porque é um cálculo a partir dos números

apresentados, ou seja, a partir do número de estudantes matriculados, concluintes e ingressantes, uma vez que esse dado não é informado no Censo. Para realizar esse cálculo utilizou-se como base os dados da expectativa de matrículas para o ano de 2012, subtraindo o número de ingressantes. Esse cálculo resultou em um percentual de 32% que pode indicar que 270 mil estudantes deixaram de realizar sua rematrícula no ano de 2012, conforma ilustrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Matrículas e estimativa de evasão – Brasil 2011-2012**



**Fonte:** Santos e Giraffa (2013).

O Censo da ABED apresenta a informação da evolução e expectativa de crescimento explicitamente na publicação, porém não apresenta os dados em números ou percentual, apenas o número de instituições que afirma ter havido crescimento da EaD em 2012 e sua expectativa para 2013. Por exemplo: 73 instituições afirmaram ter havido crescimento de 2011 para 2012 e 103 afirmam acreditar no crescimento de 2012 para 2013. Nesse sentido, 65% afirmaram terem crescimento em 2012 e 92% acreditam que haverá em 2013 crescimento em relação a 2012, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Evolução do volume de matrículas em cursos autorizados no período 2011-2012 e perspectivas para 2013**

Volume de matrículas	Cursos autorizados			
	Não corporativos		Corporativos	
	2011-2012	2012-2013	2011-2012	2012-2013
Aumento	73	103	12	24
Diminuição	18	5	5	1
Manutenção	21	12	9	5
Informação não disponível	40	44	40	44
Total	152	164	66	74

**Fonte:** ABED (2013).

Salientamos que a Tabela 2 informa o número de instituições participantes do Censo da ABED e que responderam as informações em relação a matrículas. Podendo observar-se que, pelo menos 40 instituições não informaram se houve aumento ou diminuição no número de matrículas e 44 não informaram sua expectativa para o ano de 2013.

Embora esses sejam dados interessantes para compor o cenário da EaD do Brasil, não é possível perceber ou mensurar o percentual de evasão dos estudantes de um ano a outro, pois os dados não convergem para essa informação. Pelos dados informados não é possível realizar o cálculo da evasão, tendo em vista que diferentes fatores devem ser observados para obtenção desse dado.

Especificamente acerca da evasão/abandono, no Censo do INEP não é informado esse dado acerca dos cursos superiores, sendo que no Censo da ABED essa informação é apresentada de acordo com o que cada instituição relata, porém não apresenta como as instituições medem esse dado, tampouco como o Censo calcula a média da evasão em função das instituições participantes. Nesse sentido, apresenta que em 2010 o índice de evasão nos cursos autorizados era de 18,6%, em 2011 esse percentual aumentou para 20,5 e em 2012 diminuiu para 11,74%. Porém

esses percentuais não retratam a realidade global da EaD do Brasil, uma vez que a amostra não é total ou exaustiva.

#### 5.4 ANÁLISE COMPARATIVA INEP – ABED

Ao analisar o conteúdo e informações acerca da Educação Superior a Distância apresentados nos Censos do INEP e ABED encontramos algumas relações, porém aspectos que diferem não apenas as informações, mas também a forma como os dados são apresentados.

Nesse sentido apresentamos aspectos que consideramos como positivos e como aspectos de possível melhoria em ambas as publicações.

##### 5.4.1 Pontos Positivos dos censos realizados

A partir da análise realizada destacamos alguns pontos considerados positivos nas publicações do Censo do INEP (Censo da Educação Superior) e da ABED (Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil).

Em relação ao Censo da ABED destacamos:

- O esforço para congrega a comunidade que trabalha e pesquisa acerca da Educação a Distância no Brasil;
- Auxílio na divulgação da EaD como possibilidade de formação, através dos números e das estatísticas;
- Sistematização e organização dos dados para facilitar estudos acerca da EaD;
- Distribuição em larga escala do Censo e sua disponibilização no site da ABED;
- Preocupação em somar alguns dados qualitativos aos quantitativos;
- Presença de dados relacionados aos motivos pelos quais os estudantes evadem da EaD;

Em relação ao Censo do INEP destacamos:

- Obrigatoriedade de participação das instituições;

- Inserção de informações relacionadas às tecnologias assistivas no questionário do curso;
- Vinculação do estudante ao CPF como forma de inibir duplicidade de dados;
- Presença de dados relacionados que permitem gerar correlações importantes acerca dos docentes e a relação docentes – cursos – estudantes.

#### 5.4.2 Aspectos de possível melhoria dos censos analisados

Após análise e levantamento dos dados informados no Censo, percebemos alguns aspectos de possível melhoria, tanto do Censo da Educação Superior, quanto do Censo EaD.BR - Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil.

No Censo da ABED destacamos como aspectos de possível melhoria:

- A publicação possui patrocinadores que são empresas privadas ligadas a Associação e todas possuem fins lucrativos, o que pode gerar certo desconforto e perda de credibilidade, visto que as informações não possuem caráter exaustivo, ou seja, nem todas as instituições que ofertam e trabalham com EaD estão elencadas no Censo;

- O baixo número de pesquisadores e professores que respondem a pesquisa do Censo, os colaboradores são identificados por nome, estado e e-mail, e em muitos casos existem apenas 1 ou 2 representantes de cada estado, onde se sabe que há muita atividade que envolve EaD, o que leva a questionar o critério de seleção dos respondentes;

- Dificuldade de verificação dos dados acerca da evasão;
- Não obrigatoriedade de participação.

Já no Censo do INEP destacamos como aspectos de possível melhoria:

- O Brasil não estabilizou um sistema de avaliação da oferta de EaD na Educação Superior da mesma forma que na Educação Presencial, esta falta de definição dos critérios para balizar a qualidade da oferta tem deixado margem para que situações, a falta de um sistema estabilizado de avaliação e o baixo número de avaliadores disponíveis para avaliar a EaD;

- Falta de um documento sistematizado de divulgação compilado para o acesso da comunidade;

- Dificuldade de acesso aos dados na íntegra;

- Publicação de apenas um Resumo Técnico das informações;

- Análise quantitativa das informações coletadas;

- O questionário dos estudantes refere-se apenas a características socioeconômicas;

- O questionário dos docentes limita-se a formação e a vinculação do mesmo na instituição;

- Falta de informações específicas acerca dos dados relacionados à evasão. As informações são geradas por interpretação indireta dos dados.

Temos consciência de que essa é uma análise preliminar e não exaustiva dos Censos ora apresentados, tendo que vista que a análise partiu de categorias elegidas a priori, porém a mesma serve como base para as discussões e reflexões acerca do contexto da Educação Superior a Distância no Brasil apresentado nos documentos oficiais de medição e apresentação de dados acerca do estado corrente da Educação no país.

Tal análise demonstra a necessidade de um estudo aprofundado em relação ao sistema de medição e verificação do estado corrente da EaD no Brasil e assim, caracteriza-se como mola propulsora para a investigação proposta.

## 6. EVASÃO E/OU ABANDONO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A temática da evasão e/ou abandono na Educação Superior é preocupação constante e está em pauta a algumas décadas. Com estudos realizados por autores de diferentes países, tais como, Spady, (1971), Tinto (1975), Pascarella (1985), Cabrera (2006), Ethington (1990), dentre outros, o tema mantém-se complexo e com múltiplas facetas de análise e definição.

Nas próximas páginas, apresentamos algumas das principais teorias relacionadas ao abandono na Educação Superior, algumas destas utilizadas como marco conceitual para elaboração do modelo de análise proposto nessa tese.

### 6.1 BUSCANDO O ALINHAMENTO CONCEITUAL

Além de um tema complexo, há algumas visões e entendimento distintos com respeito ao conceito da evasão e/ou abandono. Durante muitos anos o abandono estudantil foi tratado como deserção, seja este voluntário ou por implicações de ordem excludente do próprio sistema de Educação Superior.

A esse respeito, Vincent Tinto, pesquisador norte-americano, apresentou em 1989 um estudo que viria a mudar o entendimento desse fenômeno. Para o autor são comportamentos diferentes os que levam a exclusão acadêmica e o abandono voluntário, pois para um observador externo o estudante ao abandonar seu curso pode denotar como um fracasso do estudante em concluir os estudos, sendo que, esse mesmo estudante, pode interpretar essa situação como algo positivo para o alcance de uma meta pessoal. Tinto (1989) afirma que as interpretações são diferentes porque a meta e interesse entre o estudante e o observador são diferentes.

O estudo do abandono na educação superior é extremamente complexo, pois implica não somente uma variedade de perspectivas, mas também uma gama de diferentes tipos de abandono. Provavelmente, nenhuma definição pode captar em sua totalidade a complexidade deste fenômeno universitário. (TINTO, 1989, p. 51) (Tradução)

Anterior a essa distinta interpretação para o fenômeno cabe ressaltar que na literatura, o termo deserção vem sendo substituído pelo termo abandono, uma vez que, para alguns pesquisadores o termo deserção destaca somente o caráter desfavorável, devida a sua vinculação com a linguagem militar, em que a deserção é

vista como um ato de traição e passível de sanções. Outro viés atribui ao termo uma análise reducionista centrando a causa, a culpa e toda a responsabilidade somente no estudante (TINTO, 1987).

Há de se destacar, também, a crítica em relação à mudança de terminologia, sendo esta crítica justificada pelo fato de, ao longo dos anos, o termo deserção ter sido acompanhado pela distinção dos tipos de deserção, bem como complementada por teorias que explicam o fenômeno pelo viés da permanência, Castaño (2006); Tinto (2006), termo este que abordaremos no próximo capítulo.

Existe uma grande variedade de comportamentos denominados com o rótulo comum de “abandono”; mas não deve definir-se com este termo todos os abandonos de estudos, nem todos os abandonos merecem intervenção institucional. O campo da investigação do abandono escolar se apresenta desorganizado, fundamentalmente, porque temos sido incapazes de conveniar os tipos de comportamentos que merecem no sentido estrito, a denominação do abandono. Como resultado existe confusão e contradição no que se refere ao caráter e as causas do abandono da educação. (TINTO, 1989, p. 33) (Tradução)

Salientamos que para fins da presente investigação adotamos o termo abandono para descrever e nomear a situação do desligamento estudantil da Educação Superior.

## 6.1 ENTENDENDO O ABANDONO

De acordo com a literatura, alguns enfoques e perspectivas podem ser distinguidos quando da investigação relacionada ao abandono, podendo destacar os enfoques psicológicos, sociológicos, econômicos, organizacionais e interacionista. O enfoque psicológico tem como um dos autores, Ethington (1990) que aponta que o abandono é um possível resultado de uma falta de clareza em relação às intenções iniciais do estudante e que sua vida anterior, assim como seus estudos prévios, ao ingresso na Educação Superior difere entre os estudantes que abandonam e dos que permanecem.

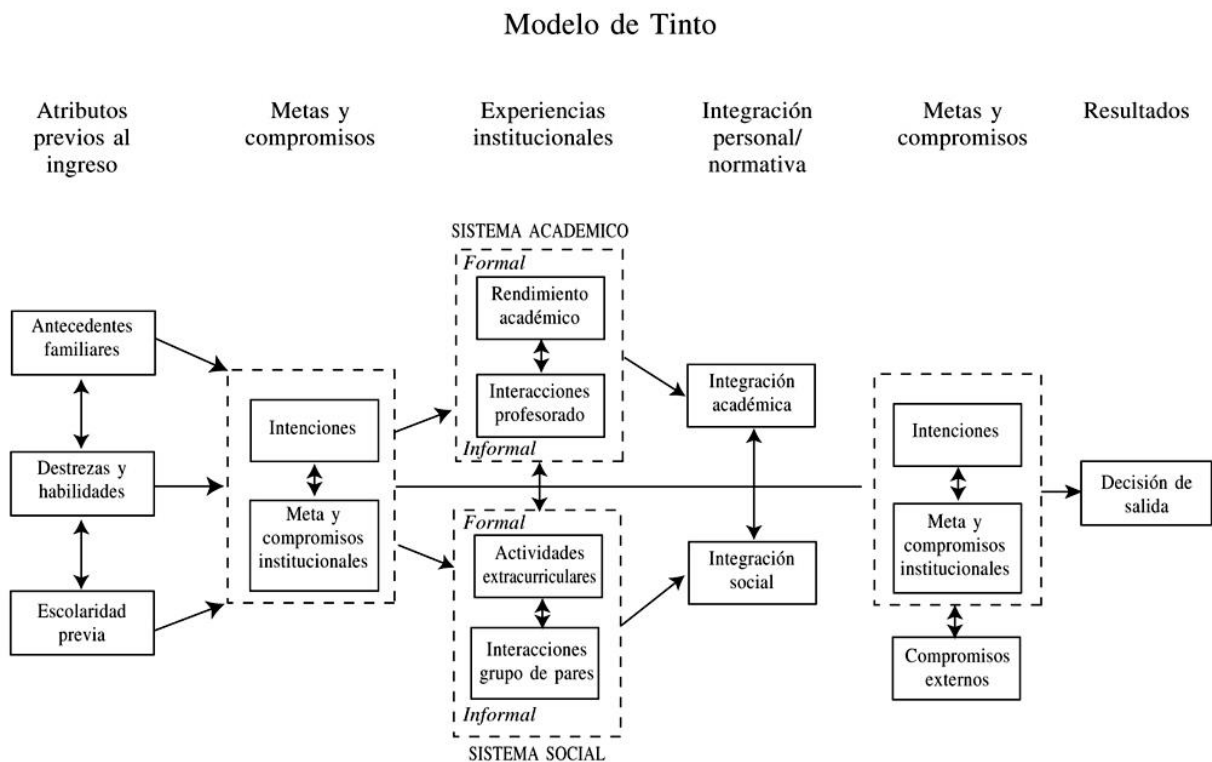
A abordagem sociológica leva em consideração, além dos fatores psicológicos, a integração acadêmica como determinante para o abandono. Podemos destacar os autores Tinto (1975; 1987) e Spady (1970) os quais afirmam que a falta de integração do estudante, podendo também estar relacionado com fatores psicológicos, o que



afeta diretamente o rendimento acadêmico, o desenvolvimento intelectual e sua integração social.

O modelo interacionista, como é conhecido, de Tinto (1987) concentra-se na esfera institucional como ponto chave para o desencadeamento da opção pelo abandono. Segundo o autor, decorrente da integração acadêmica e as ações nela envolvidas, está o comprometimento do estudante e, por consequência, o abandono ou a permanência nos estudos. Na Figura 5 está o diagrama proposto por Tinto (1987) para o abandono estudantil.

**Figura 5 - Modelo de Tinto**



**Fonte:** Tinto (1987).

O autor menciona variáveis relacionadas a aspectos anteriores ao ingresso na IES, mas destaca que a partir da entrada no sistema acadêmico, cada ação e/ou decisão está relacionada com questões oriundas da instituição subdividindo-as em interação formal e informal. Relativas à interação formal está o rendimento acadêmico que influencia na integração acadêmica e social, e que tem ligação com metas e compromissos institucionais que estão diretamente ligadas com a decisão de abandonar os estudos. Da mesma maneira que as interações com os professores,

mesmo que informalmente, também tem influência com a integração acadêmica e social, e sua ausência pode influenciar para o abandono.

Ainda enfatiza que ao englobar a frequência de interações, com professores e com os pares, e a participação em atividades extracurriculares, contribuem positivamente para a integração social do estudante e para revalidar o compromisso com a instituição e com sua formação, sendo menos provável de o estudante abandone seus estudos.

Cabrera et al. (2006), destacam que os estudantes permanecem quando percebem o benefício social e econômico atrelado aos estudos. Ainda ressaltam que as condições financeiras têm reflexo positivo não só para o ingresso de estudantes, mas também para participar de atividades acadêmicas e sociais extraclasse na instituição e fora desta.

Entendemos que, ao falar do abandono na Educação Superior, estamos falando também do abandono na EaD, uma vez que a Educação Superior é Educação, independente da modalidade. Consideramos o estudo universitário como tendo variações de acordo com a oferta e a operacionalização da mesma.

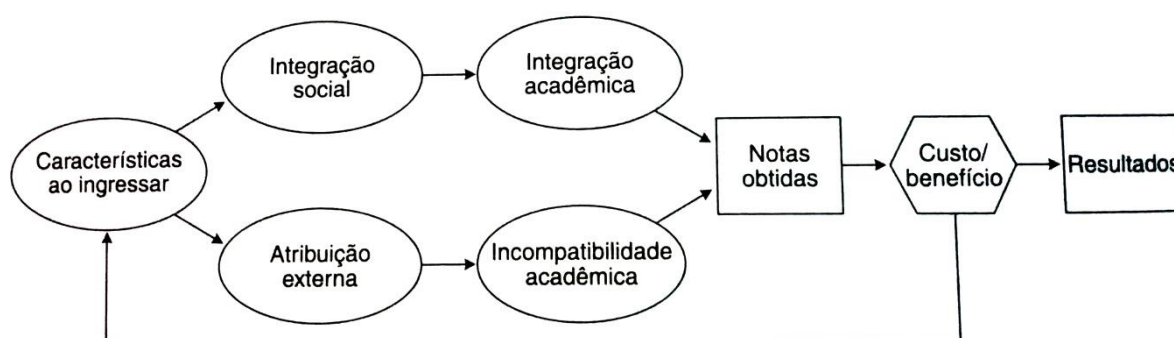
Na literatura foram encontrados autores que abordam especificamente a evasão/abandono na Educação a Distância, Martinez (2003), classifica esse fenômeno da seguinte forma:

*Evasão (Dropout)* ocorre quando o estudante abandona o curso ou o sistema de educação durante o seu desenvolvimento e nunca retorna. Já o *trancamento (stopout)* é a interrupção temporária do curso, e *evasão do curso (atteainer)* ocorre quando o estudante sai do curso antes da sua conclusão, mas com a aquisição do conhecimento, ou por ter atingido suas metas pessoais. Já o caso dos estudantes que nem chegam a iniciar o curso é chamado de *non-starter* (não iniciante). (MARTINEZ, 2003, p.3)

Cabe salientar que esta classificação, mesmo denominada para EaD, pode ser identificada independente da modalidade. Para Aretio (2002), é necessário distinguir, em EaD, entre o abandono real e o abandono sem iniciar um curso. Entende-se por abandono sem iniciar um curso, quando o estudante realiza a matrícula, mas não há registro de nenhuma avaliação do mesmo. Sendo o abandono real considerado aquele em que o estudante realiza alguma avaliação e depois abandonam sem terminar os estudos.

Um modelo considerando a integração do estudante, no contexto de EaD, foi proposto por Kember (1995). O autor propõe um modelo, apresentado na Figura 6, que, além de considerar características do estudante ao ingressar nos estudos, considera a integração social e acadêmica relacionadas com as notas obtidas no curso, que gera uma relação de custo/benefício para o futuro do estudante e disso depende o resultado final de seus estudos. Igualmente, também considera fatores externos, para além do contexto acadêmico, como gerador de incompatibilidade acadêmica, o que interfere nas notas e na relação custo/benefício para o estudante e, assim, também influenciam no resultado obtido pelo estudante no curso.

**Figura 6 - Modelo de aprendizado aberto de Kember**



**Fonte:** Kember, 1995.

Em seu modelo, Kember (1995) analisa quatro variáveis principais, a saber: Integração Social, Integração Acadêmica, Atribuição externa e Incompatibilidade acadêmica. Sendo que a integração acadêmica positiva é composta por profunda motivação intrínseca, ou seja, o autor afirma que 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.

De acordo com Xenos et al. (2002) os fatores históricos que afetam o abandono na Educação a Distância de nível universitário podem ser classificados da seguinte forma: (a) os fatores internos relacionados aos estudantes, (b) fatores relacionados ao curso e aos tutores e (c) fatores relacionados a certas características demográficas dos estudantes. Outros aspectos, em se tratando de EaD, que podem ter influência para o abandono são relativos a questões administrativas; organizacionais;

infraestrutura, apoio e competência técnica; interação social e qualidade do curso (GARLAND, 1993).

Outro aspecto de fundamental importância está relacionado com a dedicação e a organização do estudante nos seus estudos. Moore e Kearsley (2011) apontam que os hábitos e disposições de estudo dos estudantes podem determinar o sucesso nas aulas a distância, sendo este um fator que os mesmos podem controlar. Os estudantes que planejam seu tempo de estudos e estabelecem metas e horários para concluir o curso e as atividades, tendem a obter sucesso na EaD. Ressaltam ainda que um bom programa de curso é aquele que possui uma estrutura que dá condições ao estudante para concluir suas atividades e que ofereçam um bom apoio aos que tiverem dificuldades.

## 7. PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entendemos que a compreensão dos motivos que levam os estudantes a permanecerem serve de base para ações que evitem o abandono e vice-versa. Nesse sentido, são apresentados alguns aspectos que se referem à permanência estudantil, sendo uma destas a teoria de Tinto (1987; 1989; 1997) que leva em consideração o modelo do abandono para apresentar o seu modelo para a permanência.

Para tal, o autor faz uma ressalva do objetivo da existência das instituições educativas e o que deve estar em primeiro plano ao estudar a permanência estudantil.

Os investigadores e funcionários de instituições devem eleger com cuidado as definições que melhor se ajustem a seus interesses e metas. Ao fazê-lo, devem lembrar que o objetivo primeiro que justifica a existência das universidades é a educação dos indivíduos e não simplesmente sua escolarização. A análise do problema da permanência sem suas vinculações com as consequências educativas não interessa as pessoas nem as instituições". (TINTO, 1989, p. 51) (Tradução)

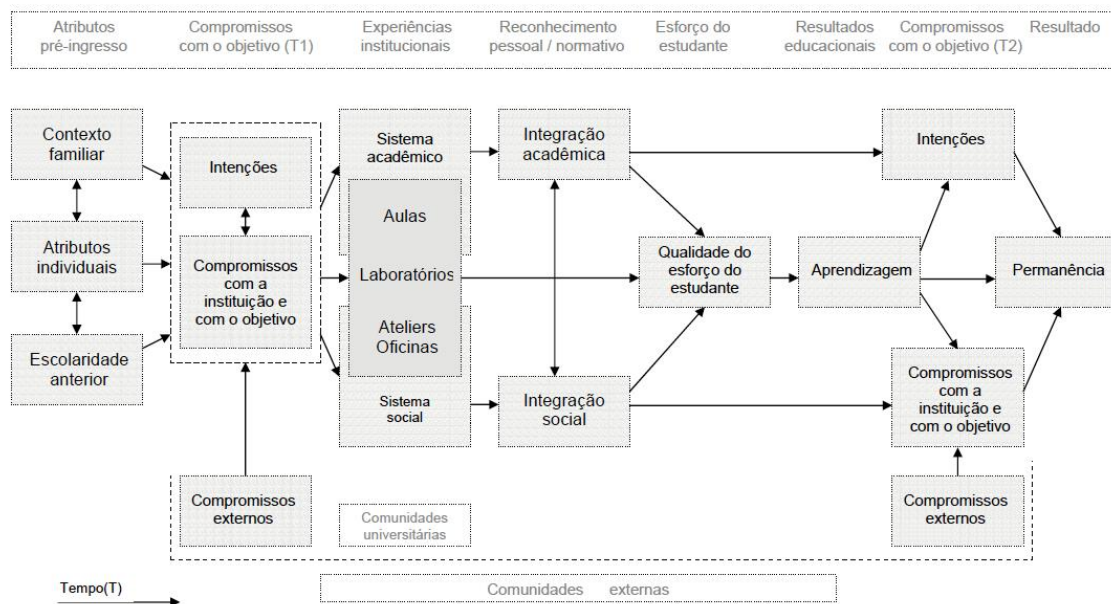
Nesse sentido, aponta que os docentes devem empenhar-se para que todos os estudantes, não somente alguns sejam incluídos nas discussões. As comunidades de sala de aula que construímos devem ser inclusivas para todas as vozes, masculinas e femininas, das majorias e minorias. Devem ser comunidades onde as vozes dos estudantes não sejam unicamente escutadas, mas também valorizadas como parte do processo de aprendizagem. (TINTO, 1987)

E complementa que

O envolvimento social do estudante na vida educacional da faculdade, neste caso através da estrutura de atividade educacional do currículo e da sala de aula, fornece um mecanismo através do qual o envolvimento tanto acadêmico quanto social surge. Quanto mais os estudantes estão envolvidos, academicamente e socialmente, em experiências de aprendizagem comuns que os unem com os pares, provavelmente os faz envolver-se mais na sua própria aprendizagem e investir o tempo e a energia necessários para aprender. (TINTO, 1997, p. 615)

Levando em consideração esses aspectos apresenta o modelo para a permanência como ilustrado na Figura 7.

**Figura 7 – Modelo sugerido ligando salas de aula, aprendizagem e persistência**



**Fonte:** Tinto (1997).

No modelo sugerido por Tinto (1997) podemos destacar cinco fatores principais para a permanência. A expectativa, quando os estudantes esperam ser bem-sucedidos a partir do curso, eles estão mais propensos à permanência. O aconselhamento, quanto maior a informação dada pela instituição acerca dos seus programas de estudo, mas seguro o estudante sente-se para permanecer. Assim como tem maiores chances de permanecer os estudantes que tem a oportunidade de receber apoio pessoal e social na instituição, principalmente para estudantes no primeiro ano de ingresso na Universidade. A participação diz respeito ao envolvimento acadêmico e interação, quer seja com os professores, colegas de curso ou demais agentes do contexto educacional ao qual está inserido, ao passo que, se esse envolvimento é efetivo maior é a chance da permanência. E, o fator mais importante, a aprendizagem, que tem influência direta para a permanência, mas também influenciam as intenções para com os estudos e o compromisso com a instituição, que, por sua vez, também tem influência permanência.

Ao considerar a permanência em Educação a Distância, identificamos alguns aspectos vinculados ao sucesso em EaD que podem estar relacionados com a permanência:

- Intenção de concluir: os alunos que expressam determinação para concluir um curso geralmente conseguem fazê-lo. Por outro lado, os alunos inseguros

a respeito de sua capacidade para concluir apresentam grande probabilidade de desistência.

- Entrega antecipada: os alunos que entregam a primeira tarefa escolar antecipadamente ou pontualmente têm maior probabilidade de concluir o curso de modo satisfatório. Como exemplo da pesquisa, Armstrong et al. (1985) constataram que 84% dos alunos que entregaram a primeira tarefa nas primeiras duas semanas concluíram o curso com sucesso, enquanto 75% dos que levaram mais de dois meses para entregar a tarefa não concluíram o curso.

- Conclusão de outros cursos: os alunos que terminam com sucesso um curso de educação a distância têm probabilidade de concluir os cursos subsequentes (MOORE e KEARSLEY, 2011, p.181).

Em pesquisa realizada por Tello (2007) buscando estabelecer a influência da interação para a permanência estudantil em EaD, os resultados indicam que as atitudes do estudante em relação à interação e sua percepção acerca da utilidade dos métodos particulares de interação estão positivamente relacionados com a permanência. Fatores como a atualidade, tempo e adequação do feedback por parte do instrutor (entendido como professor/tutor) e atitudes relacionadas as comunicações pode impactar, positiva ou negativamente, na decisão do estudante de permanecer ou abandonar um curso a distância.

Para Garland (1993) os construtos subjacentes da permanência em Educação a Distância estão relacionados a quatro fatores: Situacionais (ambiente individual), considerando as características pessoais, socioeconômicas e demográficas; Institucionais, decorrentes das políticas e práticas da instituição; Disposicionais envolvendo questões relativas ao estudante (hábitos de estudos, motivação, estilo de aprendizagem, dedicação); e Epistemológicos, considerando as questões acadêmicas (conhecimentos prévios, expectativas, conteúdo do curso).

Essas são consideradas barreiras para a permanência nos estudos. Já estudos de Jiang e Ting (2000), Roblyer e Wiencke (2004) apontam que as interações para situações de aprendizagem em momentos instrucionais impactam para a permanência dos estudantes, assim como a atitude dos estudantes frente a essa interação em situações de aprendizagem.

Castles (2004) identificou na literatura três categorias que podem influenciar a permanência, sejam estas imbricadas em Fatores traumáticos, intrínsecos e socioambientais. No fator socioambiental a questão mais influente é a atenção e apoio dedicados ao estudante, seja por parte do tutor ou da instituição. No fator relacionado a aspectos intrínsecos estão questões relacionadas a estratégias de aprendizagem, a

motivação, a autoconfiança, gerenciamento do tempo, atitudes positivas e o compromisso com objetivos de longo prazo. E os fatores traumáticos abarcam questões familiares, alterações na saúde física, mudanças em qualquer área da vida, resultados nos estudos, e outros.

Castles (2004) realizou um estudo na *Open University*, Reino Unido, no qual apresenta uma crítica a métodos somente quantitativos para abordar a questão da permanência e/ou não conclusão dos estudos. A autora afirma que muitos aspectos podem ser medidos por métodos de análise de fatores, mas que existem outros aspectos que também devem ser considerados em um estudo desta natureza, tais como:

- Experiência anterior de educação;
- Atitudes dos seus pais e irmãos em relação à educação;
- Qualquer apoio recebido da instituição, família ou amigos para realização dos estudos;
- Tomada de decisão rápida e desenvolvimento de habilidades sociais;
- Atitude em relação a emprego;
- Mudanças de vida, como o casamento, mudança, filhos etc.;
- Envolvimento com atividades de lazer, comunidade local e trabalho voluntário;
- Razões para escolha da modalidade;
- Planos e razões para essas mudanças percebidas;
- Apoio de outras pessoas enquanto estudava, crianças, pais, família, amigos, etc.;
- Quaisquer mudanças de vida como resultado de estudar na Universidade;
- apoio que temos recebido da Universidade;
- Razões para o abandono (se for o caso);
- Expectativas para o futuro, incluindo a definição de metas;
- Quaisquer crises recentes ou incidentes críticos que tenha afetado durante a dois anos passados.

De acordo com a autora os aspectos mencionados, são mais bem explicados por meio de estudos com abordagem qualitativa.

No intuito de verificar e analisar as pesquisas realizadas à temática do abandono e permanência estudantil na Educação a Distância brasileira, foi realizada uma pesquisa do tipo estado de conhecimento, cujos resultados são apresentados no Capítulo 8.



## 8. TRABALHOS CORRELATOS

Para organizar as informações oriundas de pesquisas envolvendo a temática da evasão na Educação Superior, bem como estudos que evidenciam as condições de permanência dos estudantes neste nível de ensino, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES<sup>12</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>13</sup> nos anos de 2000 a 2015.

Ao realizar esta análise objetiva-se saber como a evasão/abandono na Educação Superior, presencial e a distância, está sendo pesquisada, qual o enfoque está sendo dado, qual o universo pesquisado, em qual ótica que a evasão está sendo apresentada em pesquisas acadêmicas e quais os critérios de medição da evasão, bem como evidenciar políticas de permanência, nessas pesquisas, relacionadas à evasão na Educação Superior.

Para realização desse estudo utilizou-se a metodologia de caráter qualitativo exploratório, pautado na pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo para ser possível elaborar novos achados e conhecimento acerca do fenômeno ora investigado, a saber: Evasão na Educação Superior. Para tal, foram encontradas 10 teses e 17 dissertações, disponíveis no Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ambos a partir dos descritores: evasão, abandono, Educação Superior, ensino superior, permanência, educação a distância, ensino a distância.

Ao observarmos os resultados verificamos que dos 27 trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2015 referente à temática Abandono e Permanência na Educação Superior Presencial e a Distância, 8 trabalhos correspondem a área da Educação, 6 da Administração, 5 da área da Engenharia, 3 da Psicologia, 2 da área de Políticas Públicas, 1 da Computação, 1 do Ensino na Saúde e 1 do Planejamento Urbano e Desenvolvimento Regional. Quanto a metodologia utilizada, 9 tiveram abordagem qualitativa/quantitativa, 6 quantitativa e 11 qualitativa, sendo que não foi possível acessar o arquivo do trabalho publicado no ano de 2002, motivo pelo qual

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

<sup>13</sup> Biblioteca administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

não consta essa informação referente a este trabalho. Em relação à categoria administrativa dos locais pesquisados, de 14 trabalhos, 11 foram realizados em instituições públicas e 5 em instituições privadas, nas quais as pesquisas foram realizadas na mesma IES de origem do Programa de Pós-graduação.

Para elucidar o panorama das publicações apresentadas anteriormente, a Tabela 3 consta das informações acerca de cada trabalho analisado.

**Tabela 3 - Descrição das Teses e Dissertações**

Teses e Dissertações				
2014				
Área	Nível	Autor (es)	Título	Metodologia
Psicologia IES de origem: Pública	Doutorado	Elienay Eiko Rodrigues Umekawa	Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância	Qualitativa/ Quantitativa
Engenharia IES de origem: Pública	Doutorado	Valquíria Ribeiro de Carvalho Martinho	Sistema inteligente para a predição de grupo de risco de evasão discente	Qualitativa
Administração IES de origem: Privada	Mestrado	Argemiro Severiano da Silva	Retenção ou evasão: a grande questão social das instituições de ensino superior	Qualitativa
Ensino na Saúde IES de origem: Pública	Mestrado profissional	Juliana Maciel de Souza	Trajetória do estudante no curso noturno de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão	Qualitativa
2013				
Área	Nível	Autor (es)	Título	Metodologia
Administração Pública IES de origem: Pública	Mestrado	Jair Napoleão Filho	Causas para a evasão dos alunos do curso de graduação a distância em ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina	Quantitativa
2012				
Área	Nível	Autor (es)	Título	Metodologia
Educação IES de origem: Pública	Doutorado	Edson Detregiachi Filho	A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Quantitativa
Administração IES de origem: Privada	Doutorado	João Augusto Ramos e Silva	A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração: contribuições para gestão acadêmica	Qualitativa
Psicologia	Doutorado	Patricia Jantsch Fiuza	Adesão e permanência discente na educação à distância: investigação de motivos e análise de preditores	Qualitativa/ Quantitativa

IES de origem: Pública			sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade	
Políticas Públicas IES de origem: Pública	Mestrado	Sonia Maria Yassue Okido Rodrigues	Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR/FECILCAM	Qualitativa
Educação IES de origem: Privada	Mestrado	Adriana Paula Viana Alves	A evasão escolar na modalidade de ensino a distância: o polo presencial de Itapemirim – ES	Qualitativa/ Quantitativa
Educação IES de origem: Privada	Mestrado	Terezinha Cristina da Costa Rocha	Políticas públicas para o ensino superior: estudo sobre a inclusão e o desempenho acadêmico dos bolsistas do PROUNI em uma IES privada de Minas Gerais	Qualitativa/ Quantitativa
Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior IES de origem: Pública	Mestrado profissional	Paula da Paz Palacio	Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará	Qualitativa
Administração IES de origem: Pública	Mestrado	Vanessa Livramento	Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina	Quantitativa
<b>2011</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Administração IES de origem: Privada	Mestrado profissional	Grasiele Aparecida Lourenço	Estratégias de relacionamento para retenção de clientes: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada na região metropolitana de Campinas	Qualitativa/ Quantitativa
Planejamento Urbano e Regional IES de origem: Privada	Mestrado profissional	Sandra Marques Borges	Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara	Qualitativa/ Quantitativa
Educação IES de origem: Privada	Mestrado	Emilia Maria de Freitas Moreira Paro	Evasão de alunos na educação superior a distância: uma proposta de enfrentamento	Qualitativa
<b>2010</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Engenharia e Gestão do Conhecimento IES de origem: Pública	Doutorado	Andressa Sasaki Vasques Pacheco	Evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração do sistema Universidade Aberta do Brasil	Qualitativa

Educação	Doutorado	Marialva Linda Moog Pinto	Qualidade da Educação Superior e o Prouni: Limites e Possibilidades de uma Política de Inclusão	Qualitativa
IES de origem: Privada				
Educação	Mestrado	Danyelle Freitas Scali	Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes	Qualitativa/ Quantitativa
IES de origem: Pública				
<b>2009</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Psicologia	Mestrado	Patrícia de Andrade Oliveira Sales	Evasão em cursos a distância: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo	Qualitativa
IES de origem: Pública				
<b>2008</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Engenharia e Gestão do Conhecimento	Doutorado	Renato Cislighi	Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação	Qualitativa
IES de origem: Pública				
<b>2007</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Administração	Mestrado	Andressa Sasaki Vasques Pacheco	Evasão: análise da realidade do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina	Quantitativa
IES de origem: Pública				
<b>2006</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Educação	Mestrado	Rute Vera Maria Favero	Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância	Qualitativa/ Quantitativa
IES de origem: Pública				
<b>2004</b>				
<b>Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Metodologia</b>
Engenharia de Produção	Doutorado	Cleber Augusto Biazus	Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis	Quantitativa
IES de origem: Pública				
Educação	Mestrado	Cassandra Amidani	Evasão no ensino superior a distância: o curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ?	Qualitativa/ Quantitativa
IES de origem: Pública				

2003				
Área	Nível	Autor (es)	Título	Metodologia
Engenharia de Produção IES de origem: Pública	Doutorado	Fernanda Cristina Barbosa Pereira	Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense	Quantitativa
2002				
Área	Nível	Autor (es)	Título	Metodologia
Computação IES de origem: Pública	Mestrado	Eugênio Rovaris Neto	E-BAYES - Sistema especialista para a análise da evasão discente de cursos de graduação no ensino superior	-

Fonte: Santos (2015).

Em relação à caracterização das pesquisas, outra informação relevante a considerar é a modalidade de ensino a qual foram realizados estudos. Destes, 16 estudos foram realizados na modalidade presencial, 10 na modalidade a distância e 1 em ambas as modalidades.

Diante das informações gerais apresentadas, as quais surgiram a partir da leitura dos resumos das publicações encontradas, assim foram selecionados 16 trabalhos para análise, dos quais emergiram as seguintes categorias: Olhar em relação à Gestão, Olhar em relação ao Estudante, Políticas Públicas e Políticas de Permanência, podendo haver trabalhos presentes em mais de uma categoria de análise.

## 8.1 A GESTÃO DA EVASÃO

Nesta categoria, Amidani (2004) constata a necessidade de um olhar voltado para as condições estruturais e administrativas institucionais que caracterizaram o funcionamento da graduação a distância, pois este foi um fator levantado pelos estudantes como contribuinte para o abandono do curso e ainda ressalta que este fenômeno sofreu influências de aspectos intrínsecos ao curso. E ainda salienta a importância da integração acadêmica, viabilizada pela gestão institucional como ponto para auxiliar a permanência do estudante na EaD.

Já Borges (2011) focou sua atenção nos fatores que levaram a evasão dos estudantes nos cursos de Administração, na qual destacou “a necessidade de uma intervenção por parte dos dirigentes no sentido de reter os alunos promovendo ações que viabilizem a permanência dos mesmos até a conclusão do curso”.

O estudo de Silva (2012) propõe a comparar os resultados da evasão nas modalidades presencial e a distância, sendo que aponta para uma forte necessidade de a gestão acadêmica e institucional refletir acerca da possibilidade de integração de três visões filosóficas: “Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo que se inter-relacionam na gestão acadêmica de cursos superiores pela unicidade da educação vislumbrada pelo *blended learning* como tendência futura para a Educação Superior”.

## 8.2 O ESTUDANTE E A EVASÃO

Esta categoria possui 11 trabalhos analisados, sendo que seus resultados partem do ponto de vista que o foco da evasão está mais relacionado ao estudante e nas suas posturas e limitações dos mesmos para com os estudos.

No estudo de Amidani (2004), por se tratar de educação a distância, foi realizada pesquisa com estudantes, tutores, direção de polo e funcionários, através de questionário realizado via telefone ou internet e também presencialmente para os tutores e gestores, levando em consideração as experiências adquiridas ao longo do curso de graduação realizado. Como resultado foram apontados como fatores principais para evasão nos cursos a distância as dificuldades inerentes apenas do estudante. O autor afirma que a evasão foi “decorrente das dificuldades dos alunos em conciliar estudo e trabalho, obrigações referentes à profissão, atenção à família, além da formação escolar anterior precária, havendo destaque deste último”.

Já Pinto (2010) aponta aspectos positivos em relação ao estudante ao afirmar que “a presença dos alunos bolsistas do PROUNI não impacta negativamente a qualidade da Educação Superior” sendo que tal programa estimula a permanência dos estudantes na universidade, uma vez que o mesmo é estimulado pelo mérito obtido no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que proporcionou o ingresso na Educação Superior. Sendo que há indícios de rendimento positivo dos estudantes, justificado pela maior motivação e interesse destes estudantes valorizando a

oportunidade garantida pelo PROUNI. Porém salienta que os dados também evidenciam uma significativa evasão, que aponta o rendimento acadêmico insuficiente como um dos principais motivos de tal fenômeno. Cabe ressaltar que o PROUNI atende apenas os cursos de graduação presenciais, não sendo concedido esse benefício a estudantes de cursos a distância.

Borges (2011) tendo realizado sua pesquisa com estudantes e coordenadores de curso, apresenta como dado para evasão questões financeiras, a dificuldade em acompanhar o curso e fatores relacionados à qualidade do curso ou ainda a adaptação do estudante a instituição como causas para a desistência. Já Rocha (2012) analisou a evasão no âmbito dos estudantes oriundos do PROUNI, para tal fez uso de questionários e entrevistas, junto a estudantes bolsistas e gestores, em uma IES privada. As quais apontaram que o número de evadidos ou reprovados é relativamente baixo se comparado com os demais estudantes da instituição. Destacando também que as dificuldades dos bolsistas, estão centradas no processo de aprendizagem ou no âmbito financeiro, e que estas dificuldades não desaparecem apenas com o ingresso na graduação.

Silva (2012) propõe-se a realizar uma análise comparativa entre o curso de administração presencial e distância, identificando as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de Administração, porém apresenta com maior ênfase questões relacionada a dificuldades dos estudantes em relação a: atributos individuais, trabalho e estágio, contexto familiar, escolaridade anterior, uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), interação docente e discente, compromisso pessoal com os estudos e com a instituição. Detregiachi Filho (2012) também apresenta questões relacionadas à postura do estudante seu comprometimento com os estudos como fator relevante para a evasão e afirma que “Apesar da maioria das dificuldades apontadas pelos alunos serem de ordem acadêmica, elas competem de perto com aquelas de ordem financeira e econômicas”.

Pereira Júnior (2012) propõe um estudo fundamentado em Vincent Tinto o qual aponta que estudantes não integrados aos sistemas acadêmico e social do ambiente universitário podem ter seus níveis de compromisso com o graduar-se afetados. A partir de sua pesquisa, afirma que a questão do comprometimento está intimamente ligada a possível desistência do curso e que o fator empregabilidade tem uma relação

significativa com o fenômeno da evasão, pois este é o que mais motiva o estudante a comprometer-se com seus estudos e com a instituição a qual está vinculado.

Piacentini (2012) buscou analisar a temática da evasão computando o número de estudantes evadidos e triangulando os dados de questionários realizados com estudantes ativos, evadidos e docentes do curso de Zootecnia. Obtendo como resultados para as possíveis causas da evasão: a escolha precoce da profissão que está ligada à maturidade e indecisão; o nível socioeconômico dos discentes que afeta diretamente na permanência na Instituição; e suas habilidades acadêmicas que estão relacionadas com sua trajetória escolar e ao pouco envolvimento com o curso.

Alves (2012) propôs analisar os fatores que determinam a evasão em um curso específico de Educação a Distância, analisa dados de 2007 a 2010 a partir da aplicação de questionário e observação participante a fim de verificar os processos de permanência nos cursos de ciências humanas e exatas. Ao final constata que a “pesquisa revela que diversos são os fatores que dão causa a evasão sendo os mais recorrentes a falta de tempo, as dificuldades para lidar com os recursos utilizados no curso e o fim da crença de que o curso a distância requer menor esforço do que os presenciais”.

Umekawa (2014) realizou um estudo propondo um modelo de avaliação de ações educacionais em EaD, sendo que apresenta que, em seu estudo, variáveis relacionadas a estratégias de aprendizagem, estado civil e composição familiar explicaram os fatores ligados a evasão e permanência. Indicando que os resultados levam “a relevância do uso de estratégias que promovam o autogerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem, a autorregulação da motivação/ansiedade e a busca por ajuda interpessoal na consecução de resultados acadêmicos positivos, beneficiando o desempenho dos discentes que estudam a distância”.

A pesquisa de Dantas (2011) foi realizada através de observação, análise documental e aplicação de questionário junto aos estudantes de curso a distância de Gestão Ambiental, a qual apresenta como motivos para o abandono de curso questões pessoais relativas a dificuldades dos estudantes em relação ao curso e a modalidade ou outras questões de ordem pessoal.

Observa-se nas análises realizadas uma preocupação dos autores em levantar os aspectos que acarretam a evasão dos estudantes, porém percebe-se certa



inferência a priori evidenciando as limitações dos estudantes e talvez uma falta de espaço para levantamentos relacionados à corresponsabilidade dos docentes e das instituições em relação às dadas limitações/dificuldades dos estudantes. Diante do exposto parece urgir a necessidade de estudos que aprofundem o aspecto institucional relacionado à evasão em comparação com os aspectos relacionados ao estudante.

### 8.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES

No que tange a Políticas Públicas o estudo realizado por Pinto (2010) apresenta um aspecto positivo relacionado às condições dos estudantes oriundos do PROUNI, ao ressaltar que o fato de o estudando bolsista ter bom rendimento e estímulo a continuar seus estudos é um dado que deve estimular o repensar das políticas públicas, quanto à ampliação dos programas de estímulo ao ingresso no Ensino Superior, prevendo maior apoio aos bolsistas durante o percurso de formação. Reforçando a importância das políticas de ação afirmativa, com o intuito de minorar as diferenças de oportunidades educacionais que se evidenciam em sociedades desiguais, como é o caso do Brasil.

Rocha (2012) apresenta um diálogo entre os aspectos relacionados ao direito à educação e as políticas públicas de acesso, tendo como foco principal o PROUNI. Para tanto realizou entrevistas com estudantes e gestores com o intuito de mensurar os índices de evasão/permanência e repetência em uma instituição privada. Observando que para a democratização do Ensino Superior, são fundamentais as políticas para a ampliação do acesso.

Na categoria Políticas Públicas de Inclusão de estudantes identificamos 5 trabalhos que apontam perspectivas em relação a ações voltadas para permanência e/ou qualificação da educação como uma das vias para permanência dos estudantes na Educação Superior.

Lourenço (2011) em sua dissertação de mestrado apresenta o Marketing de permanência como um viés a ser adotado pelas instituições de ensino ao longo da trajetória do estudante na IES, além disso, resalta que grande parte das instituições prioriza as ações de marketing para a conquista de novos estudantes, mas não

investem na sua permanência em igual proporção. A partir do estudo realizado nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciência da Computação de uma IES privada o autor aponta que “as IES trabalham o marketing de relacionamento até o estudante ingressar no curso (pré-venda), mas parecem falhar durante o processo de prestação de serviço e na pós-venda, fatos que influenciam na deserção acadêmica. A permanência do estudante na instituição de ensino passa, diante do enfoque desta pesquisa, a ser uma consequência de estratégias bem-sucedidas de marketing de relacionamento, desde o ingresso do aluno na instituição de ensino”.

No trabalho de Rocha (2012), o qual analisou os índices de evasão, repetência e permanência dos estudantes oriundos do PROUNI em uma instituição privada afirma que além de priorizar o acesso é preciso, também, vislumbrar políticas voltadas para a permanência dos estudantes, uma vez que se constatou que as dificuldades dos estudantes bolsistas, seja no processo de aprendizagem ou financeiramente, não desaparecem apenas com o ingresso na graduação. E ainda afirma que este olhar para a permanência é necessário para que se garanta a efetiva democratização e a inclusão na Educação Superior.

Palácio (2012) analisou as Políticas Públicas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) em que avaliou as políticas públicas de acesso e permanência do estudante carente, egresso da escola pública, no ensino superior da UFC a fim de verificar se a IES atinge os objetos do Plano Nacional de Educação (PNE). Decorrente dessa análise conclui o “quanto são importantes para os alunos ações institucionais, referentes a programas de bolsas como estas, que forneçam experiências, que podem se constituir em vínculo entre universidade”.

Já Piacentini 2012 ao analisar o curso de Zootecnia apresenta como necessário e fundamental um olhar para a qualidade da permanência do estudante no curso e afirma que a partir da identificação das perspectivas, foram sugeridos alguns programas, tais como: Programa de Tutoria; Bolsas de auxílio aos discentes carentes e; Programa de Nivelamento, que podem auxiliar na minimização da problemática da evasão no curso, promovendo assim, a permanência do estudante na Instituição.

Rodrigues (2012) analisou estudantes de um ciclo completo, ou seja, desde o momento que ingressaram até sua saída da IES, compreendendo o período de 2003

a 2010, tomando como base os estudantes que abandonaram os estudos nesse período. Após análise de questionário comprovou que muitos dos estudantes que abandonaram os estudos, o fizeram em relação a IES, pois estavam matriculados em outras universidades, sendo que ao final propõe algumas ações, no âmbito, da IES para a permanência dos estudos como, por exemplo, “Institucionalizar Mecanismo de Controle da Evasão dos Acadêmicos, divulgar e discutir questões relacionados a evasão, bem como o resultado desta pesquisa a comunidade acadêmica”, porém não deixa claro como viabilizar tais ações.

Paro (2011) analisou não a especificidade de um curso, mas sim uma atividade de acolhimento realizada em um curso de Licenciatura em Ciência da Computação realizado a distância. A proposta abarcou analisar o módulo do curso intitulado “Módulo de Acolhimento”, no qual são desenvolvidas atividades de recepção aos estudantes e partindo dessa análise aplicou questionário com tutores e coordenadores do curso, relatando que “os resultados sugerem que o Módulo de Acolhimento é uma estratégia relevante para favorecer a participação dos alunos na modalidade a distância”.

A partir dessa análise observamos que há um singelo movimento de expansão de olhares em relação ao abandono na Educação Superior, sendo que é possível, também, observar que grande parte das publicações são idealizadas com o intuito de verificar os motivos da evasão, não apresentando ênfase para os motivos e possíveis ações para a permanência de estudantes na Educação Superior.

As pesquisas apontam, em geral, para as deficiências e dificuldades dos estudantes em permanecer na universidade, sendo que os motivos mais apontados são: falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária. Tais olhares denotam a carência de estudos que verifiquem as condições da oferta de educação, bem como a qualidade do ensino dirigido aos estudantes e reforçando a oportunidade da investigação realizada.

Embora apareçam aspectos em relação à gestão acadêmica, este é em proporção significativamente menor do que os olhares em relação ao comprometimento do estudante. Acredita-se ser necessário realizar estudos que

triangulem a qualidade do ensino, o comprometimento institucional e o comprometimento do estudante em relação à Educação Superior.

Observamos também a importância de estudos que primem pelo viés da permanência ao analisar a evasão e/ou abandono na Educação Superior, para que assim possam ser levantadas possibilidades de mudança e de qualificação do acesso, permanência e conclusão dos estudos em instituições de Educação Superior.

## 9. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação possui caráter misto, qualitativo e quantitativo, no intuito de conhecer e melhor entender as variáveis relacionadas aos motivos que levam os estudantes a permanecer em seus estudos na universidade, com o intuito de combater abandono estudantil. A pesquisa de natureza qualitativa permite aos pesquisadores conhecerem variáveis não contempladas pelo método quantitativo acerca da decisão do estudante de abandonar a universidade, para conhecer mais claramente a percepção do estudante em relação às IES e cursos de graduação a distância.

A partir de um levantamento bibliográfico e documental, buscou-se conhecer e melhor entender as variáveis relacionadas ao estudo do abandono na Educação Superior, com apoio nos estudos realizados pelo Grupo Alfa GUIA<sup>14</sup>, bem como no aprofundamento do sistema de trabalho realizada na concepção do projeto Guia. Tal pesquisa foi fundamental, pois permitiu a imersão na realidade do projeto GUIA com vistas a aprofundar tal estudo e realizar comparação com a realidade brasileira.

Uma vez que as pesquisas relacionadas a temática da evasão/abandono no Brasil ainda possuem caráter embrionário e pouco se tem publicado no país neste tema, realizou-se um estudo *in loco* junto a Universidad Politécnica de Madrid (UPM), IES coordenadora do Projeto Guia (*Gestión Universitaria Integral del Abandono*) como parte desta investigação.

Desta forma, o estudo realizado buscou investigar as possibilidades metodológicas de coletas de dados acerca do abandono na Educação Superior, levando em consideração a perspectiva dos estudantes em relação à gestão do abandono na Educação Superior e vislumbrar a possibilidade de aplicar tal metodologia no universo da Educação Superior a Distância, verificando se é possível utilizar-se a mesma metodologia para educação presencial e a distância, buscando averiguar se a métrica de um contexto é aplicável ao outro.

---

<sup>14</sup> O projeto Alfa GUIA propõe uma estratégia integral baseada em quatro linhas de atuação: a) Conhecer melhor suas causas possibilitando a sua prevenção; b) Avaliar e difundir boas práticas; c) Integrar as práticas em programas institucionais de melhoria; e d) Gerar comprometimento de diferentes agentes envolvidos.

Após a complementação da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo, a qual é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta” (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 76). O instrumento de pesquisa utilizado foi questionário, que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador.” (p. 88).

Num estudo não meramente qualitativo, pretende-se, com apoio de autores como Brandão (2003, p. 18), encaminhar uma abordagem que contemple um “fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana, levada a efeito por meio da ciência”.

O questionário, dado que responde a um método hipotético dedutivo, pressupõe a existência de um conjunto de variáveis, conhecidas *a priori*, que traduzidas em indicadores podem medir e conhecer sua distribuição em uma dada população. Tomaremos estas variáveis das investigações já realizadas e as que surgem dos Censos.

Nesse sentido, a metodologia de caráter misto, qualitativo e quantitativo, adotada nesse trabalho de investigação se justifica por ser

uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. (CRESWELL, 2010, p. 24)

Assim buscou-se a complementariedade da pesquisa qualitativa para a pesquisa quantitativa e vice-versa. Para tal foi utilizado o método de triangulação dos dados, como proposto por Flick (2009) quando diz que ambas as abordagens dão sustentação uma à outra e podem apresentar um quadro mais geral da problemática estudada. Como apresentado na Figura 8.

**Figura 8 - Níveis de triangulação da pesquisa qualitativa e quantitativa**



**Fonte:** Flick (2009).

A triangulação na pesquisa qualitativa e quantitativa não é, em si, um indicador de qualidade para pesquisa qualitativa, mas, em determinadas circunstâncias, pode contribuir para elevar a qualidade; nesses casos, devemos considerar diferentes perspectivas uma questão ao usar as duas abordagens; isso produzirá diferentes tipos de dados, que podem ser analisados por si em relação à promoção de qualidade da pesquisa qualitativa (e da quantitativa). (FLICK, p. 137, 2009)

Assim sendo, esse método é empregado com o intuito de ampliar as possibilidades de dados oriundos dos instrumentos propostos para essa investigação. Nesse sentido foi aplicado o questionário com estudantes da Educação Superior a Distância. O questionário, com questões abertas e fechadas, foi realizado por meio eletrônico.

Para análise dos resultados obtidos nas questões abertas foram utilizadas as etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2010), com o intuito de levantar e identificar as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos e sua trajetória na realização do curso.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2010, p. 33)

Desta forma o levantamento dos dados se deu a partir das leituras, tanto dos trabalhos já realizados, quanto do questionário direcionado aos estudantes. Este processo de análise envolve três fases: a pré-análise, a exploração do material e a análise e interpretação dos resultados.

Na pré-análise foi realizada a leitura flutuante do material, de acordo com os objetivos e questões de estudo, a fim de que seja definida a unidade de registro e as categorias que deverão emergir ancoradas no referencial teórico. Na fase de exploração do material realizamos o processo de codificação pelo recorte dos textos em temas, os quais serão enumerados para se chegar a uma correspondência entre a sua presença/ausência e os significados inferidos. Também é utilizada a unidade de registro personagem, tendo em vista que esta pesquisa trabalhará diretamente com sujeito e suas características as quais podem auxiliar na análise futura dos dados. A fase de análise e interpretação dos resultados está caracterizada pelas inferências e interpretações realizadas a partir da análise de avaliação (Bardin, 2010) cujo objetivo é interpretar a carga avaliativa atribuída pelas mediações observadas aos temas levantados na etapa anterior, a fim de elaborar deduções mais específicas.

Na análise das demais questões foram utilizadas técnicas de análise estatística descritiva e estatística multivariada, as quais são detalhadas no Capítulo 12.

## 9.1 SUJEITOS DA PESQUISA

O universo no qual foi desenvolvido essa investigação é composto por estudantes de Graduação a Distância ingressantes dos anos de 2011 a 2015, que estão matriculados ou abandonaram seus estudos antes de concluí-los. Para compor a amostra foram contatados 333 estudantes de um polo de EaD da região metropolitana de Porto Alegre, sendo a participação realizada por meio de convite.

Neste sentido, compuseram a amostra estudantes dos cursos de Pedagogia, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Gestão Pública, Administração Hospitalar, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, História, Matemática, Processos Gerenciais e Serviço Social. Salientamos que, para manter o sigilo da instituição investigada, optamos por caracterizar a IES apenas de maneira geral, pois, em função das especificidades existentes em cada instituição que oferta EaD, a instituição poderia ser identificada pela metodologia adotada ou suas características.

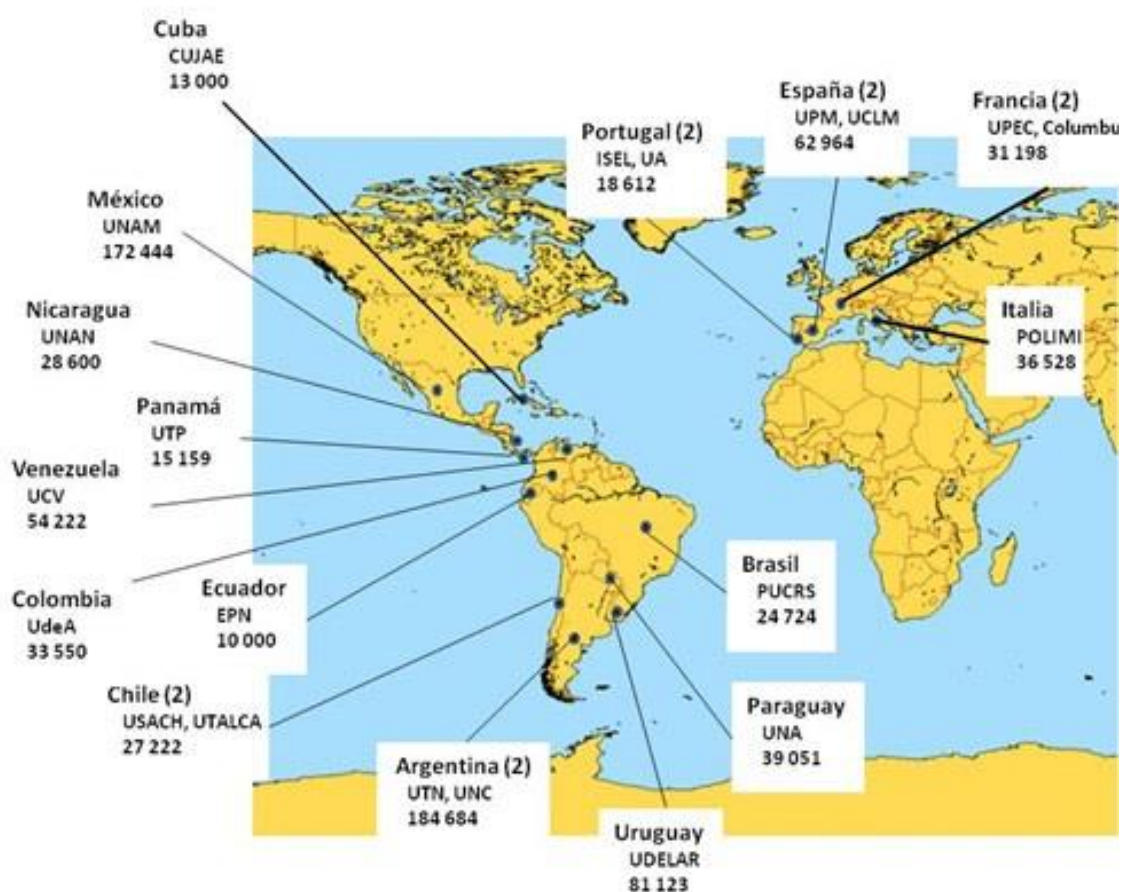


## 9.2 PROJETO ALFA GUIA

O Projeto Alfa GUIA<sup>15</sup> – *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, foi cofinanciado pela União Europeia, realizado em 16 países, com a participação de 20 Universidades da Europa e América Latina.

Na Figura 9 são apresentados e indicados os países e instituições que formaram parte e realizaram o Projeto.

Figura 9 - Países participantes do Projeto Alfa GUIA



Fonte: Alfa GUIA (2014).

Os objetivos propostos pelo projeto Alfa GUIA foram:

1. Melhorar a eficiência dos investimentos em Educação Superior no que se refere à evasão;

<sup>15</sup> <http://www.alfaguia.org/>

2. Melhorar as expectativas de êxito acadêmico na Educação Superior para as classes sociais menos favorecidas;
3. Fortalecer as relações entre Instituições de Educação Superior da América Latina e Europa.

Para tanto se utilizou de uma estratégia baseada em quatro linhas de atuação:

- Aprofundar o conhecimento dos tipos, causas e custos associados à evasão universitária.
- Compilação, geração, avaliação e difusão de medidas eficazes para reduzir o abandono.
- Implementação de sistemas internos relacionados aos programas institucionais de qualidade.
- Impulsionar o trabalho cooperativo em uma rede de instituições de Ensino Superior em conjunto e colaboração com outras instituições de ensino (ALFA GUIA, 2014).

No período compreendido entre janeiro de 2014 a dezembro de 2014, realizei doutorado sanduiche<sup>16</sup>, o que me possibilitou aprofundar conhecimento dos processos utilizados para organizar o Projeto GUIA e, mais especificamente, o trabalho desenvolvido pelo grupo denominado *Análises*, responsável pela elaboração do instrumento para investigação das causas do abandono na Educação Superior. Nesse período, além da análise documental, também foi realizada entrevista virtual com integrante do grupo, com o intuito de conhecer mais profundamente o processo de elaboração tanto do questionário, quanto das unidades de análise da pesquisa.

A partir desse estudo foi possível constatar o quão complexo foi o processo de elaboração do questionário e encontrar, dentro do objetivo comum, formas para melhor alcançá-lo uma vez que os participantes do Projeto GUIA são de distintos países e instituições com diferentes pontos de vista e formas de ação e gestão distintas. Tal processo serviu de base para o desenvolvimento do instrumento de investigação desta tese.

---

<sup>16</sup> Realizado na *Universidad Politécnica de Madrid* sob a orientação do Dr. Jesus Adoniran Arriaga, sendo tal experiência financiada pela CAPES.

### 9.30 ESTUDO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO GUIA

Para atender o primeiro objetivo do Projeto Alfa GUIA, foi elaborado, aplicado e analisado um instrumento de pesquisa intitulado “*Encuesta Internacional sobre el Abandono*” (Encuesta GUIA). Sendo que para a elaboração desse instrumento, foram realizadas diferentes etapas, desde a criação do grupo específico para o desenvolvimento desta atividade, até redação do instrumento final. As etapas são as seguintes: Criação de grupo específico, revisão da literatura, elaboração de um Marco Conceitual, pesquisa de opinião, redação do questionário, definição das variáveis, definição dos fatores de associados, elaboração do modelo de análise, validação por especialistas e elaboração de normas de aplicação. Tais etapas serão explicitas uma a uma, a fim de demonstrar o rigor adotado na realização desta atividade. Porém salientamos que, por tratar-se de um problema multidimensional e contar com vários participantes na execução desta atividade, as etapas não, necessariamente, foram realizadas na forma linear como estão descritas neste texto.

#### 9.3.1 O Grupo Análisis

Assim denominado o grupo<sup>17</sup> de trabalho responsável pelas questões relacionadas ao questionário internacional do abandono. Desde grupo fizeram parte 25 (vinte e cinco) pessoas das diferentes IES participantes do projeto, o número de membros e diversidade do grupo se justifica pelo caráter heterogêneo dos sócios do Projeto Alfa GUIA e também da temática investigada.

Este grupo foi subdividido para realização das etapas constantes deste processo.

---

<sup>17</sup> Para alcançar os objetivos do projeto Alfa GUIA as instituições participantes foram organizadas em grupos de trabalho, cada um compreendendo diversas Universidades. O Grupo Análisis foi coordenado pela Universidad de Antioquia (UDEA) da Colômbia que desenvolveu o questionário e pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que projetou a amostra, o método de aplicação do questionário, centralizou, depurou e analisou os dados da pesquisa e ele produziu o relatório com os resultados.

### 9.3.2 Revisão da literatura

A revisão da literatura foi parte crucial para desenvolvimento das etapas seguintes, bem como para definição de abandono estudantil adotada pelo Projeto Alfa GUIA. Nesta etapa foram realizadas pesquisas sobre a temática do abandono estudantil, bem como o levantamento de modelos de análise.

Desta revisão foi publicado o Marco Conceitual sobre o abandono, onde foram citadas investigações realizadas nos Estados Unidos, México, Colômbia, dentre outros.

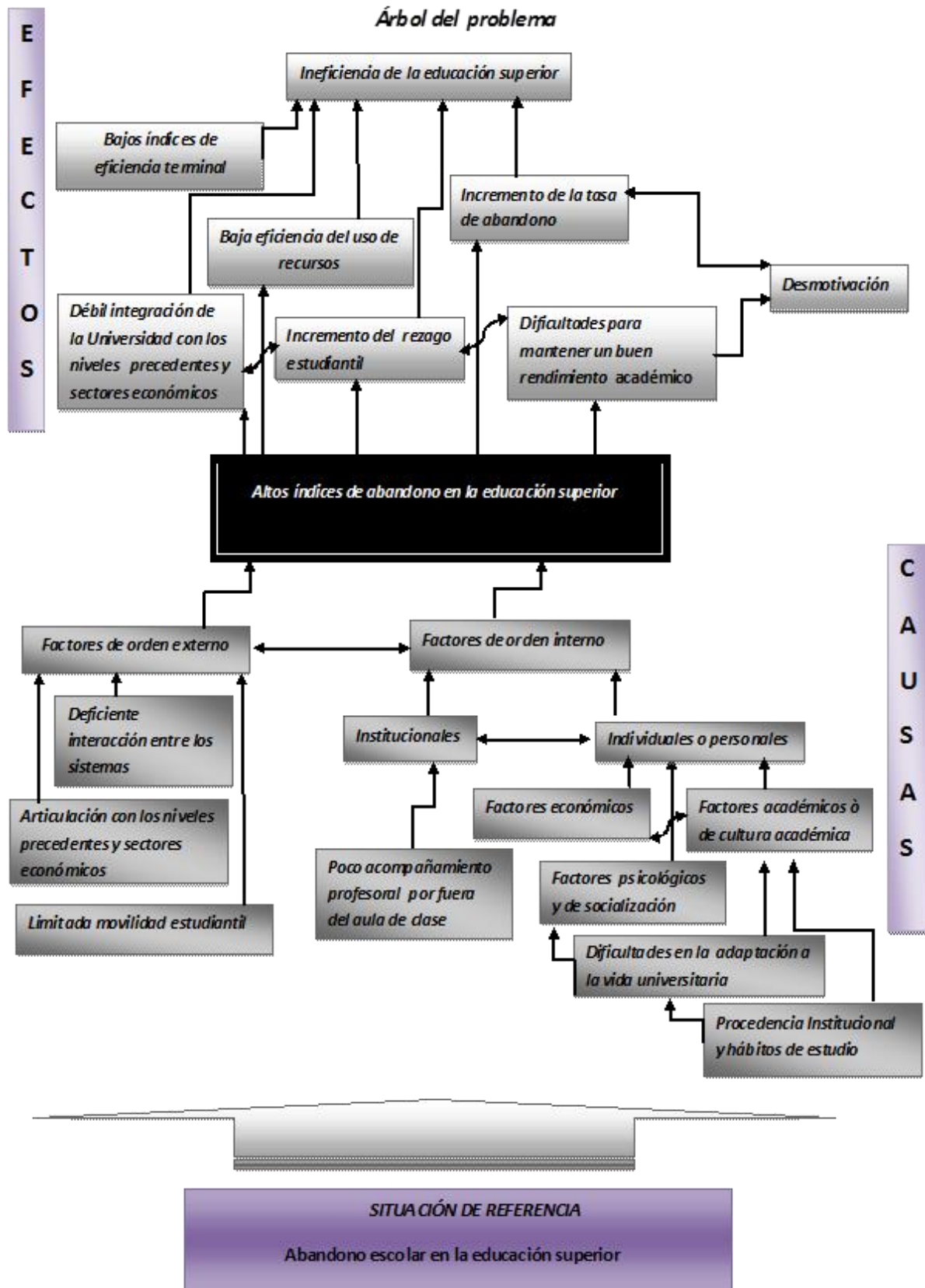
### 9.3.3 Definição do Marco Conceitual

Para definição do Marco Conceitual sobre o Abandono foi realizado um extenso estudo relacionado ao abandono e permanência estudantil. Tal processo resultou numa matriz de teorias relacionadas ao abandono universitário, utilizado como insumo para elaboração do marco conceitual o qual foi publicado como referência para elaboração do instrumento de investigação e para consubstanciar a análise dos dados oriundos da aplicação deste instrumento. Dentre as informações apresentadas no documento “*Marco Conceptual del Abandono*” destacamos o conceito de abandono utilizada no âmbito do Projeto Alfa GUIA, tal seja

O abandono é o resultado da combinação e efeito de distintas variáveis que afetam o estudante, por isso a necessidade de tomar como unidade de estudo e análise o aluno que abandona, de entender sua saída como um fenômeno inerente a vida estudantil relacionado a processos dinâmicos de seleção, rendimento acadêmico e de eficiência do sistema educativo em general. (ALFA GUIA, 2013, p. 44)

Além de definir e adotar um conceito para o abandono, neste marco conceitual foi apresentado um esquema das componentes identificadas associadas às causas do abandono na Educação Superior, o qual é apresentado na Figura 10.

Figura 10 - Árvore do problema do abandono



Fonte: Alfa GUIA, 2013.

A árvore sobre o problema do abandono, figura 10, apresenta, a partir da literatura, causas e efeitos para o abandono na Educação Superior. Sendo que dos fatores causais partem da responsabilidade do estudante, levando em consideração a formação anterior e seus hábitos de estudos como desencadeador para altos índices de abandono e por consequência tendo efeito para a ineficiência da Educação Superior. Apresenta também como causa a falta de acompanhamento dos professores, aspectos institucionais, deficiente articulação entre os sistemas de ensino, aspectos estes que podem levar ao atraso estudantil, dificuldades para manter o bom desempenho acadêmico e baixos índices de conclusões.

Salientamos que a síntese apresentada serviu de base para a elaboração da investigação do Projeto Alfa GUIA, sendo reavaliada após realizar uma pesquisa de opinião com a comunidade.

#### 9.3.4 Pesquisa de opinião

A fim de realizar uma sondagem acerca da opinião do público em geral sobre o abandono de estudos superiores, tanto no âmbito acadêmico, como na sociedade em geral, foi realizado um questionário com o objetivo fundamental de verificar os distintos aspectos relacionados com o abandono dos estudos. Este questionário se difere do principal por ser direcionado, não somente a estudantes, mas também ao público em geral, para tal, contou-se com a colaboração da entidade Universia<sup>18</sup>.

De acordo com o Alfa GUIA, a riqueza deste estudo é salientada pelos seguintes aspectos:

1. La encuesta no trata de analizar exclusivamente la opinión sobre el abandono de los estudios superiores del sector educativo - representado por profesores, gestores y estudiantes -, sino la percepción del tema por la sociedad en su conjunto.
2. El espectro cubierto por la encuesta de opinión es muy amplio, en cuanto a los diferentes perfiles y contextos de los encuestados.
3. Se profundiza en el estudio de las causas o factores influyentes en la decisión de abandonar, que son muchos y están muy interconectados.
4. El cuestionario trata de indagar sobre las consecuencias y la trayectoria posterior de los individuos que abandonaron estudios superiores en alguna ocasión, y sobre si el hecho de abandonar ha supuesto para los afectados,

---

<sup>18</sup> A Universia é a maior rede de universidades de língua espanhola e portuguesa. Está formada por 1.345 universidades sócias de 23 países ibero-americanos.

con la perspectiva del paso del tiempo, un "fracaso" o un "cambio de rumbo" o "reorientación" hacia otros estudios o actividades que, en cierto modo, hayan resultado positivos para el sujeto. (ALFA GUIA, 2012)

Os resultados desta pesquisa de opinião foram utilizados pelo Grupo Análisis na elaboração da “*Encuesta GUIA*”.

### 9.3.5 Definição das variáveis e definição dos fatores associados

O problema do abandono é multidimensional (Alfa GUIA, 2013) com múltiplas e distintas causas geradoras inter-relacionadas entre si. Algumas com grau de dependência mutuas. Para melhor entendimento destas relações as variáveis relacionadas foram agrupadas em cinco fatores explicitadas no diagrama apresentado na Figura 11. Cujo detalhamento está organizado na Tabela 4.

**Figura 11 - Diagrama Factores Determinantes o Asociados al Abandono en la Educación Superior**



Fonte: Alfa GUIA (2013).

Tabela 4 - Fatores determinantes ou associados ao abandono

Fatores relacionados ao abandono	
A perspectiva individual	Relacionado com as características pessoais, sendo que por um lado o abandono refere-se à falta de motivação do estudante, bem como a teoria sobre a condução de conquistas (Ethington, 1990), a qual indica que as aspirações e expectativas dos estudantes e sua família incidem significativamente a não adaptação à vida universitária, bem como crenças e atitudes dos estudantes podem afetar positiva ou negativamente sua permanência na Educação Superior. Neste sentido, este fator pretende analisar o abandono de determinado estudante considerando suas características pessoais, tendo como exemplo as seguintes variáveis: vocação, dependência econômica, motivação, hábitos de estudo, adaptação à vida acadêmica.
A perspectiva acadêmica	Segundo Alfa GUIA (2013) é possível afirmar que as conquistas acadêmicas são influenciadas, em geral, pela vida de cada estudante, e em particular, a instituição educativa de onde procede e seu respaldo acadêmico pode facilitar a enfrentar as exigências da vida universitária, sendo um reflexo disso é a pontuação de ingresso a Universidade, exigida em alguns países. Afirmam ainda que os hábitos de estudo, a dedicação e também o número de créditos cursados incidem no rendimento acadêmico e este, influencia na possibilidade de o estudante abandonar os estudos. Bem como, o plano de estudos e o acompanhamento do estudante durante o processo formativo também podem ter incidência sobre o rendimento e na probabilidade ou risco de abandono.
A perspectiva econômica	Associado com o valor monetário, relacionado ao ingresso econômico pessoal e familiar, a capacidade de financiamento e a satisfação de concluir um curso de nível superior. Os quais se pode complementar com a valorização do conhecimento, ainda que não seja expresso plenamente em termos econômicos.
A perspectiva cultural	Relaciona-se com a crise de valores vivida na sociedade contemporânea, em que se apresentam desapegos, crenças e práticas que podem afetar a estabilidade emocional e a motivação e gerar espaços propícios ao abandono. Assim como as crenças e práticas do contexto social do estudante podem incidir positivamente à busca de estratégias para concluir os estudos
A perspectiva institucional	Refere-se aos esforços institucionais para apoiar os estudantes durante o processo formativo na Universidade. Sendo que incorporam variáveis relacionadas com benefícios estudantis, disponibilidade de recursos, qualidade docente. As variáveis associadas a este fator vão desde regulamentos internos e externos, concepção e implementação de programas universitários de bem-estar (bolsas de estudo, créditos, ajuda, atenção psicossocial, entre outros) e da qualidade do ambiente universitário e do ensino, até a integração dos professores com os estudantes.

Fonte: Santos (2015).



A fim de elucidar os pontos medidos pelos fatores relacionados ao abandono elegidos para o projeto GUIA, organizamos a Tabela 5 explicitando as variáveis que compõe cada um dos fatores.

**Tabela 5 - Fatores determinantes e variáveis**

<b>FATOR INDIVIDUAL</b>	
<b>Variáveis</b>	
1	Idade
2	Sexo
3	Estado Civil
4	Carrera
5	Escolaridade dos adultos referentes
6	Quantidade de irmãos
7	Com quem vive
8	Participação em grupos sociais
9	Comunidade ou grupo étnico
10	Procedência
11	Tipo de instituição de educação secundária
12	Ano de finalização de educação secundária
13	Períodos acadêmicos prévios ao início da Educação Superior (atividades realizadas durante esses períodos)
14	Períodos acadêmicos prévios ao início da Educação Superior (atividades realizadas durante esses períodos)
15	Rendimento acadêmico
16	Provas de estado
17	Orientação acadêmica vocacional
18	Necessidades educativas especiais
19	Condições de saúde
20	Eventos significativos
21	Competências acadêmicas
22	Motivação acadêmica
23	Satisfação acadêmica
24	Relações interpessoais
25	Gravidez durante a vida universitária
<b>FATOR ACADÊMICO</b>	
<b>Variáveis</b>	
26	Hábitos de estudo
27	Estudos superiores prévios
28	Abandono de estudos de educação média e superiores prévios
29	Créditos não aprovados (reprovados)
30	Carga acadêmica no período vigente
31	Cursos aprovados
32	Troca de programa
33	Tipo de estudo
34	Metodologia de ensino e aprendizagem
<b>FATOR INSTITUCIONAL</b>	
<b>Variáveis</b>	
35	Infraestrutura
36	Equipe
37	Regras Institucionais
38	Programas de apoio e acompanhamento
39	Ambiente social
40	Ambiente político
41	Segurança e ordem pública
<b>FATOR ECONÔMICO</b>	
<b>Variáveis</b>	
42	Ingresso econômico
43	Dependência econômica
44	Apoio econômico para estudar
45	Retorno Econômico

FATOR CULTURAL	
Variáveis	
46	Crenças
47	Costumes ou orientações dos pais
48	Tradições sociais, religiosas e/ou políticas

**Fonte:** Adaptado de Alfa GUIA (2012).

### 9.3.6 Elaboração do modelo de análise

Esta etapa de trabalho consiste em estudar o problema do abandono estudantil por várias técnicas de análise multivariada. O objetivo é projetar instrumentos de coleta de dados, aplicá-las e desenhar um modelo para o tratamento dos resultados obtidos com técnicas estatísticas adequadas. Igualmente, estabelece modelos para detectar situações e grupos de risco, levando em consideração fatores que podem influenciar o abandono de estudante.

Levando em consideração as variáveis, os fatores associados ao abandono, o marco conceitual chegou-se ao modelo de previsão e prevenção do abandono<sup>19</sup>. O mesmo pode ser melhor visualizado na Figura 12.

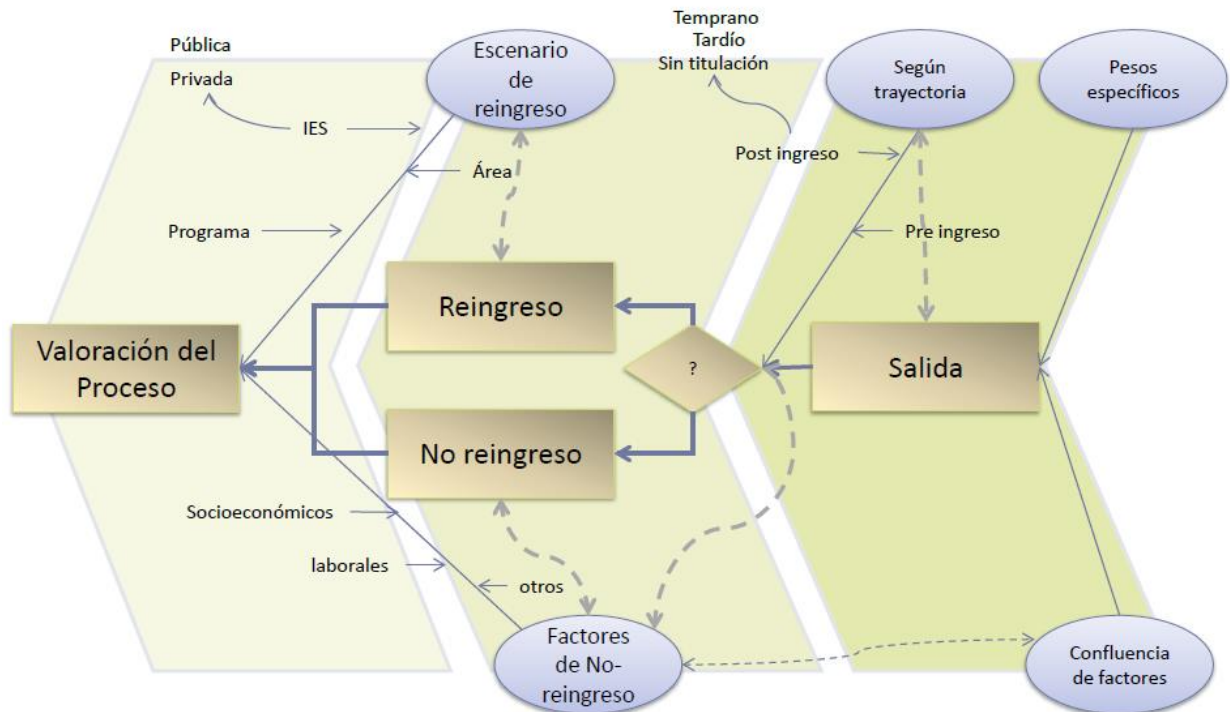
Acompanhado deste modelo estão às hipóteses relacionadas a cada uma das variáveis, bem como uma matriz de operacionalização de cada uma das variáveis, onde constam informações como nome, descrição da variável, tipo (qualitativo-quantitativa), unidade de medida e questão relacionada no questionário.

Ao serem identificadas as distintas variáveis, foram estabelecidas as hipóteses tanto de distribuição, como de sua associação com o abandono. Uma vez que as variáveis podem ter distribuição diferentes se associadas com os perfis de estudantes que abandonaram e que não abandonaram os estudos. Assim, um modelo teórico e estatístico é construído para explicar e prever o abandono em uma instituição de ensino superior.

---

<sup>19</sup> Maiores informações podem ser consultadas em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/resultados-guia.html>

**Figura 12 - Modelo de previsão e prevenção do abandono**



Fonte: Alfa GUIA (2013).

Também foram definidos nessa etapa as técnicas estatísticas a serem utilizadas na análise dos dados, a saber: estatística descritiva, aplicação de modelos de regressão logística, regressão logística dicotômica e modelos de duração (ALFA GUIA, 2013).

### 9.3.7 Redação do questionário

A partir da elaboração do Marco Conceitual e os resultados da pesquisa de opinião acerca do abandono prosseguiu-se com a redação das questões que formariam parte da *Encuesta GUIA*. Tendo as definições conceituais e as variáveis relacionadas ao abandono selecionadas, na fase seguinte foi possível elaborar o instrumento de investigação propriamente dito, ou seja, o questionário destinado a instituições e estudantes de Educação Superior. Tomando como referência o entendimento de Abandono como sendo

O encerramento da relação formativa entre o estudante e a instituição educativa antes de alcançar a titulação. É um evento de caráter complexo, multidimensional e sistêmico, que pode ser entendido como causa ou efeito, fracasso ou redirecionamento de um processo formativo, livre escolha ou resposta forçada, ou ainda, como um indicador de qualidade do sistema educativo. (ALFA GUIA, 2012)

E ainda, para efeitos de medição do fenômeno do abandono em termos operativos, o Projeto Alfa GUIA o entende como um indicador da evasão o número de estudantes que não se matriculam em dois períodos letivos consecutivos e que não terminaram seus estudos.

Dessa forma o instrumento elaborado foi dividido em duas partes, sendo uma direcionada as IES e outra aos estudantes.

No total o instrumento contém sessenta e nove (69) perguntas, divididas em quatro (4) blocos, os quais se descreve brevemente.

Bloco 0 – Perguntas direcionadas as instituições (0.1 a 0.14);

Bloco 1 – Perguntas gerais (1.1 a 1.34);

Bloco 2 – Perguntas de posicionamento (em que o estudante indica o estado atual de seus estudos dentre as opções: Abandono, Troca de Curso, Troca de Instituição, Troca de nível de estudos), assim é possível localizar o perfil de cada respondente (2.1 a 2.5);

Bloco 3 – Perguntas por perfil (a partir das respostas do bloco 2);

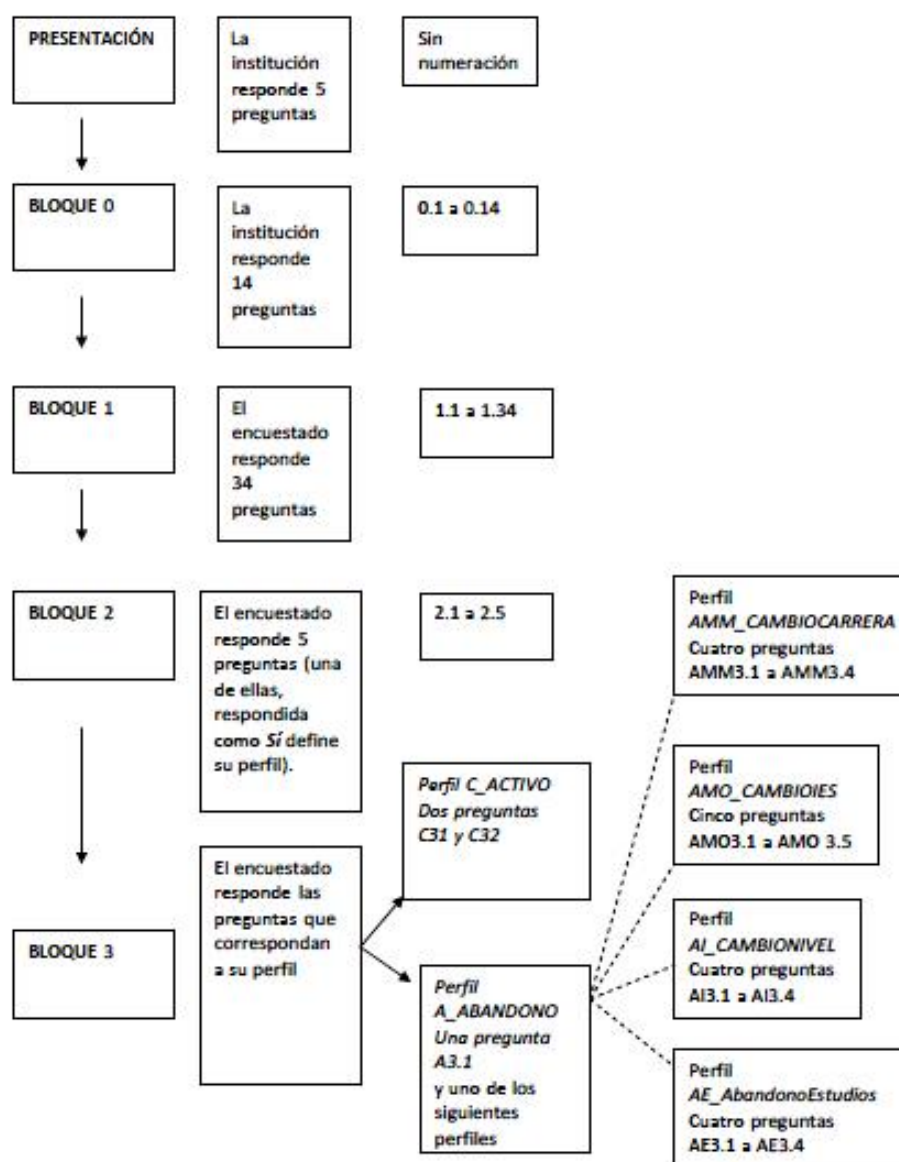
Vale ressaltar que o Bloco 3 apresenta diferentes questões para cada um dos perfis.

Os perfis foram definidos para atender os diferentes cenários da Educação Superior contemplados no estudo considerando características gerais de todas as IES envolvidas. Os perfis foram agregados em estudantes Ativos e que abandonaram os estudos, sendo que foram criadas/denominadas subcategorias para o abandono estudantil. A saber:

- Mudança de curso na mesmo IES;
- Mudança de IES, mantendo o nível educativo;
- Mudança de IES, para um nível de estudo diferente;
- Abandono temporal ou definitivo os estudos.

No instrumento há questões específicas para cada um dos perfis citados, entendidos no âmbito do projeto Alfa GUIA como o estado corrente de estudo dos respondentes do questionário. A estrutura de apresentação da “*Encuesta GUIA*” pode ser visualizada na Figura 13.

Figura 13 - Esquema da estrutura do questionário



Fonte: Alfa GUIA (2014).

### 9.3.8 Validação por especialistas

A revisão dos aspectos ressaltados resultou na eleição das variáveis que relacionadas com o abandono na Educação Superior. Essas variáveis foram validadas por um grupo de peritos especialistas que analisaram cada uma das questões e suas variáveis e realizaram inferências de ordem de construto e de análise.

Esta validação contou com a participação de 5 (cinco) especialistas da Espanha, Brasil, México, Venezuela e Uruguai. Esse processo teve como objetivo “analisar se o instrumento mede de maneira efetiva o que se pretende medir e como realiza de maneira eficaz o procedimento de medida que lhe corresponde” (ALFA GUIA, 2013). Aos validadores foram fornecidos os objetivos da investigação, o quadro de operacionalização das variáveis e os fatores e/ou hipóteses associadas.

Desse processo resultou o instrumento final, o qual foi traduzido e adaptado para os idiomas Espanhol latino-americano, português de Portugal e Português do Brasil.

### 9.3.9 Elaboração de normas de aplicação

Finalizado o questionário foi elaborado um manual de aplicação, com o objetivo de estabelecer linhas gerais para favorecer o recolhimento uniforme das informações, bem como, fornecer recomendações em relação ao registro e organização final das informações para posterior envio para instituição responsável pela análise dos dados.

Primeiramente o manual descreve os objetivos do questionário, sua estrutura e as características do público-alvo (amostra), posteriormente descreve o processo de aplicação do questionário e ao final apresenta algumas sugestões de como melhor organizar as informações e enviar o banco de dados correspondente.

As etapas descritas correspondem ao processo de concepção do instrumento de investigação, sendo que descreveremos brevemente o processo realizado transcorrida esta etapa.

### 9.3.10 Organização da pesquisa e sua aplicação

Após discussão e elaboração das questões pertinentes ao fenômeno do abandono estudantil na Educação Superior, passou-se ao processo de análise e validação das variáveis associadas a cada uma das questões. Por conseguinte, para dar seguimento a investigação foram determinadas linhas de ações conforme descrição.

Para iniciar o processo de aplicação foi necessário definir a amostra, assim foi utilizada informação do número de estudantes de novo ingresso no período ou ciclo acadêmico 2009/2009-2010 e a taxa de abandono destes estudantes. Com esta informação foi desenhada a amostra esperada para cada instituição.

Após seleção, por parte das instituições, dos estudantes que poderiam responder o questionário, de acordo com os critérios estabelecidos pelo desenho da amostra, cada IES pode decidir se realizaria a aplicação do instrumento por empresa especializada em coleta de dados ou se realizaria a coleta com recursos e pessoal próprio. Aos que escolheram realizar a coleta através de empresa especializada, a mesma realizou contato telefônico com os estudantes selecionados pelas instituições para participar da investigação e, dos que aceitaram participar da pesquisa, aplicaram o questionário.

A partir dos contatos realizados e questionários respondidos foi criada a base de dados de acordo com as variáveis pré-estabelecidas. A base foi modelada utilizando o software SPSS<sup>20</sup>, o qual foi utilizado para análise dos dados.

Passada a fase de coleta e organização dos dados, foi realizada a pré-análise dos mesmos com o intuito de verificar possíveis inconsistências na base de dados, sendo excluídos da base de dados resultados incompletos e casos em que as respostas da instituição e dos estudantes foram diferentes em relação ao perfil. Por exemplo, estudantes que para instituição estavam como classificados como “Abandono” e que o estudante respondeu que estava matriculado em outra IES, porém não havia formalizado pedido de transferência.

---

<sup>20</sup> *Statistical Package for Social Science* (SPSS) é software para análise estatística de dados.

A etapa de análise dos dados contou com análise estatística em que se apresentou a caracterização da amostra, caracterização dos participantes, análise fatorial e análise estatística de cada uma das variáveis. A exemplo disso, apresentamos o resultado da regressão logística realizada, a qual apresenta cada variável e seu grau de significância para cada um dos perfis estudados.

Na Tabela 6 apresentamos um exemplo de análise realizado, com o fim de determinar quais variáveis foram significativamente associados com qualquer um dos seis: abandono e ativo, mudança de curso e ativo, mudança de instituição e ativo, mudança de curso e abandono, mudança de instituição e mudança de curso e mudança de instituição e abandono, ou seja, verificar as variáveis que permitem diferenciação entre ativos e tipos de perfil de abandono, as variáveis foram analisadas por meio de testes de qui-quadrado e análise de variância (ANOVA).

**Tabela 6 - Asociación de variables personales, en diez grupos mediante Ji cuadrada**

Variable	AB-AC	AB-CC	AB-CIES	AB-CN	AC-CC	AC-CIES	AC-CN	CC-CIES	CC-CN	CIES-CN
<b>Personales</b>										
Edad	558.99***	685.95***	608.05***	36.68**	10.97***	10.33***	50.34***	37.01***	164.37***	167.65***
Sexo	0.26 <sup>n.s</sup>	9.76*	22.46***	3.52 <sup>n.s</sup>	4.38***	8.08***	0.93 <sup>n.s</sup>	2.03 <sup>n.s</sup>	0.02 <sup>n.s</sup>	1.33 <sup>n.s</sup>
Estado Civil	443.93***	464.18***	395.83***	73.99***	0.33 <sup>n.s</sup>	1.32 <sup>n.s</sup>	9.65***	3.57 <sup>n.s</sup>	35.76**	26.22*
Con quien vive	498.67***	509.11***	474.85***	84.52***	2.10 <sup>n.s</sup>	7.46***	19.89***	11.27 <sup>n.s</sup>	59.25***	47.70**
Número de hermanos	30.54***	64.07***	84.00***	10.04 <sup>n.s</sup>	4.10 <sup>n.s</sup>	0.71 <sup>n.s</sup>	1.78 <sup>n.s</sup>	7.35 <sup>n.s</sup>	7.29 <sup>n.s</sup>	13.70 <sup>n.s</sup>
Posición que ocupa entre sus hermanos	3.74 <sup>n.s</sup>	10.74 <sup>n.s</sup>	27.78**	1.67 <sup>n.s</sup>	8.43***	8.54***	0.45 <sup>n.s</sup>	11.47 <sup>n.s</sup>	9.54 <sup>n.s</sup>	18.78 <sup>n.s</sup>
Estado de salud	11.13***	9.52 <sup>n.s</sup>	37.07***	3.00 <sup>n.s</sup>	3.19 <sup>n.s</sup>	6.35***	2.11 <sup>n.s</sup>	12.84*	4.60 <sup>n.s</sup>	7.09 <sup>n.s</sup>
Discapacidad	0.10 <sup>n.s</sup>	2.89 <sup>n.s</sup>	0.001 <sup>n.s</sup>	2.68 <sup>n.s</sup>	0.45 <sup>n.s</sup>	0.05 <sup>n.s</sup>	0.32 <sup>n.s</sup>	2.41 <sup>n.s</sup>	0.41 <sup>n.s</sup>	2.72 <sup>n.s</sup>

\*  $\leq 0.05$ ; \*\*  $\leq 0.01$ ; \*\*\*  $\leq 0.000$ ; n.s= no significativo

Fonte: Alfa GUIA (2014).

A Tabela 6 mostra que as variáveis idade, estado civil, com quem vive, número de hermanos, estado de saúde podem diferenciar de maneira significativa os grupos com perfis “Abandono (AB)” e “Activo (AC)”, bem como os grupos Abandono (AB) e Troca de Curso (CC), pois possuem uma significância de  $\leq 0,001$ .

Outro exemplo de análise é a apresentada na Tabela 7, onde são apresentados o resultado da análise de algumas variáveis e seu fator associado. Foram realizadas análises com as variáveis dos blocos 1 e 2, porém somente foram considerados válidos os dados em que as variáveis possuíam carga fatorial igual ou maior a 0.50. A partir desta análise foram identificados quatro fatores com coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach aceitável que em conjunto explicam somente 9.4% da variância. Os fatores identificados foram denominados: *Satisfação com a qualidade*



*acadêmica da instituição, Satisfação com a instituição, Compromisso acadêmico do estudante e Adaptação social a instituição.* Sendo que seus coeficientes de confiabilidade Alfa de Cronbach foram 0.857, 0.754, 0.775 e 0.724 respectivamente, ou seja, obtiveram um bom nível de confiabilidade, uma vez que possuem valores acima de 0.7 e dessa maneira podem ser organizados nos respectivos fatores.

**Tabela 7 - Análisis de factores de la Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en educación superior**

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
33.9 Satisfacción de la calidad global de enseñanza	0.751			
33. 8 Satisfacción con nivel de exigencia	0.715			
33.4 Satisfacción con la calidad de los profesores	0.696			
33.7 Satisfacción de la evaluación de los aprendizajes	0.687			
33.3 Satisfacción con el contenido de los cursos	0.681			
33.5 Satisfacción de la atención del profesor al estudiante	0.622			
33.2 Satisfacción de la coordinación entre cursos	0.607			
33.1 Satisfacción de orientación sobre plan y programas de estudio	0.584			
33.6 Satisfacción con la calidad de materiales educativos	0.500			
34.7 Satisfacción con la calidad global del gobierno de la IES		0.675		
34.5 Satisfacción con las condiciones de seguridad		0.645		
34.2 Satisfacción con el reglamento y normas		0.574		
34.3 Satisfacción de la participación del estudiante en las decisiones de gobierno		0.564		
34.6 Satisfacción con los espacios físicos disponibles para actividades		0.562		
34.1 Satisfacción en ayuda para la integración y adaptación del estudiante		0.532		
34.4 Satisfacción con el ambiente social		0.528		
28.3 Desempeño en el tiempo dedicado al estudio			0.811	
28.4 Desempeño en las técnicas y hábitos de estudio			0.801	
28.2 Desempeño en cumplimiento de compromisos			0.689	
29.2 Nivel de adaptación académica a la vida de la IES			0.556	
25.2 Relación con compañeros				0.759
25.1 Relación con profesores				0.657
26.0 Ambiente de convivencia en la institución				0.653
29.1 Nivel de adaptación social a la IES				0.580
<b>Coefficiente Alpha de Cronbach</b>	<b>0.857</b>	<b>0.754</b>	<b>0.775</b>	<b>0.724</b>
<b>Porcentaje de varianza explicada</b>	<b>9.40</b>	<b>4.22</b>	<b>3.59</b>	<b>3.00</b>
<b>Porcentaje acumulado de varianza explicada</b>	<b>9.40</b>	<b>13.62</b>	<b>17.21</b>	<b>20.21</b>

Notas.  
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax. Se consideraron 76 variables del Bloque 1 de la Encuesta Factor 1= Satisfacción con la calidad académica de la institución; Factor 2 = Satisfacción con la institución; Factor 3= Compromiso académico del estudiante; Factor 4= Adaptación social a la institución.

Fonte: Alfa GUIA (2014).

As Tabelas 6 e 7 são estratos do Relatório Final publicado pelo Projeto Alfa GUIA, onde a difusão dos resultados foram divulgados através do Portal Alfa GUIA ([www.alfaguia.org](http://www.alfaguia.org)). Porém, como esta análise não é o foco da tese, apenas exemplificamos as etapas seguidas da aplicação do questionário “*Encuesta GUIA*”.

Nesse sentido, a partir do estudo minucioso de cada etapa realizada pelo Projeto Alfa GUIA para elaboração do instrumento de pesquisa, bem como os dados publicados a partir da análise dos dados, foi possível iniciar o processo de adaptação desse instrumento para a realidade brasileira da Educação Superior a Distância, a qual explicitamos no próximo capítulo.

## 10. ADAPTANDO O INSTRUMENTO

O trabalho de adaptação proposto parte de um modelo validado para medição das causas do abandono para o contexto da América Latina e Europa. Sendo que o trabalho de adaptação teve como objetivo analisar, dentre o conjunto de hipóteses levantadas para o contexto Latino-americano e Europeu, quais se adaptam à realidade brasileira e de Educação a Distância.

A problemática do Abandono estudantil, por si, é complexa e complexa também é a realidade desse estudo uma vez que se propôs partir de um macro à micro realidade. O desafio assumido no contexto desta tese é partir de um amplo estudo de variáveis associadas ao abandono para a realidade da Educação Superior da Europa e América Latina, tendo como recorte o contexto brasileiro de Educação Superior e, ainda, contemplar a modalidade de Educação a Distância e suas particularidades, tendo em vista que tais aspectos não foram contemplados no estudo realizado pelo Projeto Alfa GUIA. Para tal, foram analisados documentos referentes ao processo de elaboração do instrumento de pesquisa, bem como o Marco Teórico utilizado para tal construção.

Em função do estágio doutoral realizado na *Universidad Politécnica de Madrid* (UPM), obtive a acesso aos documentos e relatórios dos grupos de trabalho e, como integrante do Projeto Alfa GUIA, tive a oportunidade de realizar a análise como coparticipe dos processos realizados.

Das publicações constantes do Portal Alfa GUIA, foi analisado o documento informativo dos resultados do Questionário de Abandono na Educação Superior. Tal documento apresenta a análise estatística dos dados, bem como a análise da relevância de determinadas variáveis para responder a problemática do abandono.

Tendo em vista os resultados publicados a partir da análise dos dados coletos com a aplicação do instrumento<sup>21</sup> elaborado e aplicado pelo Projeto Alfa GUIA, levou-se em consideração a análise estatística de cada uma das variáveis propostas a fim de verificar se haviam variáveis não significativas ou que apresentaram valores de significância não relevantes para o estudo do abandono. Neste sentido, verificou-se,

---

<sup>21</sup> Encuesta Internacional Sobre el Abandono en la Educación Superior. ([http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/3\\_Encuesta\\_internacional\\_abandono/CuestionarioOnlineEspana.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/3_Encuesta_internacional_abandono/CuestionarioOnlineEspana.pdf))

a partir da Análise fatorial e associação de variáveis mediante *qui-quadrada* (valor de significância mínima  $\leq 0.05$ ), as questões com baixa significância foram confrontadas com a literatura a fim de assegurar se as mesmas poderiam ser eliminadas do instrumento.

Em paralelo foi realizada a análise dos dados de estudantes de Educação a Distância contidas na base de dados da Encuesta GUIA, a mesma foi realizada com auxílio do Prof<sup>o</sup>. António Carpeño e sob a supervisão da coordenação do Projeto Alfa GUIA. Para tal, foram selecionados, da base de dados geral, os casos em que os estudantes realizavam seus cursos de graduação na modalidade a distância.

O referido estudo foi realizado com intuito de verificar possíveis diferenças e similaridades de distintos cursos na mesma modalidade de ensino e que pudessem ser relevantes para a etapa de adaptação do questionário. O resultado deste estudo foi apresentado na *Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*<sup>22</sup>.

Os resultados mostraram que as possíveis causas do abandono do curso, por parte dos estudantes, se mostram muito semelhantes em ambas às modalidades estudadas. Nesse sentido, reforçou a necessidade de estudo agregando elementos específicos da modalidade EaD para assim, poder verificar se tais características influenciam a decisão dos estudantes em permanecerem ou abandonarem seus estudos.

Ao comparar os dados da amostra geral com o recorte utilizando somente os estudantes de EaD, percebem-se as semelhanças entre o perfil dos estudantes da modalidade presencial e a distância, uma vez que os dados apresentados nas diferentes dimensões não são fatores vinculados a modalidade ensino. Ou seja, os dados apontam para prováveis causas que são inerentes ao sistema educacional independente da modalidade.

Em face aos resultados, percebeu-se a necessidade da ampliação da pesquisa incluindo aspectos relacionados especificamente ao universo da modalidade a

---

<sup>22</sup> <http://clabes-alfaguia.org/>

distância, tais como, adaptação a modalidade, acesso a um ambiente virtual de aprendizagem, familiaridade com tecnologia, dentre outros.

De acordo com as especificidades do estudo proposto e as características do estudo realizado no âmbito do Projeto Alfa GUIA, percebemos serem estudos diferentes embora versem a mesma temática. Nesse sentido, foi utilizado como ponto de partida a Encuesta GUIA, porém deixando claro que são estudos diferentes, com variáveis e objetivos distintos, e, por conseguinte, não se pretende realizar estudo comparativo.

## 10.1 A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO

Após a análise do relatório e dos resultados publicados, juntamente com a equipe da UPM, foi realizado um primeiro esboço de adaptação do questionário. Este primeiro ensaio de reestruturação do questionário se deu na tentativa de inserir questões que contemplassem especificidades da modalidade a distância, para tal consideramos a revisão extensa da literatura e a experiência dos pesquisadores na área em estudo.

O esforço inicial foi, além de buscar conhecer a metodologia utilizada nos cursos a distância, tentar verificar como os recursos, sejam estes digitais ou não, são utilizados e não somente se os mesmos são utilizados e/ou disponibilizados. Desse primeiro esforço foram acrescentadas 11 (onze) questões, sendo que outras 2 (duas) foram adaptadas e 2 (duas) excluídas do documento original.

Outro ponto alterado no instrumento original foi a retirada do bloco de questões destinadas às instituições, tal alteração pautou-se no objetivo de dar voz aos estudantes a partir da sua experiência na Educação Superior e também por acreditar que as questões se repetiam de maneira não relevante ao estudo ora proposto. No instrumento original as questões do bloco destinado às instituições participantes são as mesmas respondidas pelos estudantes na parte inicial do questionário, sendo que o objetivo era verificar se as informações que as instituições possuíam dos estudantes mantinham-se as mesmas após alguns semestres de estudo, principalmente em relação ao estado corrente dos estudos acadêmicos.

De acordo com o relatório publicado, menos de 4% do total de 9,982 participantes responderam diferentemente da instituição acerca do estado atual de seus estudos. Dado este que reforçou a retirada das questões às Instituições do questionário revisado e adaptado para o estudo proposto. Pois, segundo Malhotra (2006, p. 292) “toda pergunta feita em um questionário deve contribuir ou servir para alguma outra finalidade. Se não houver uma utilização satisfatória para os dados resultantes de uma pergunta, ela deve ser eliminada”.

Uma vez realizada esta primeira adaptação, partiu-se para análise do instrumento a partir da experiência e literatura da área de Educação a Distância, realizando apreciação meticulosa das questões relacionadas à EaD não contempladas no instrumento original. Assim, uma nova leitura das questões foi realizada e as mesmas foram reorganizadas a fim de facilitar o processo posterior de análise e organização dos dados.

Para realizar esta reorganização e reformulação, adotamos as métricas sugeridas por Malhotra (2006) para elaboração de questionários. O autor sugere especial atenção a alguns aspectos para a definição de questões, a saber: verificar se a pergunta é realmente necessária, se ela é necessária certificar-se que é suficiente para obter a informação desejada; Cuidar para que a pergunta não tenha duplo efeito, ou seja, esteja relacionada a dois objetivos; Certificar-se de que o participante possui a informação para responder a questão e, ainda, se o mesmo consegue lembrar-se da informação; Analisar o esforço exigido dos participantes, pois nem todos estão dispostos a realizar longos questionários; Inserir apenas questões que possuam legitimidade para o propósito da pesquisa; e Para as informações delicadas, sugere que as mesmas sejam inseridas ao final do questionário, pois o participante ao final do questionário já está familiarizado com o instrumento e a desconfiança inicial já deve ter sido minimizada.

Partindo dos Fatores e das métricas sugeridas por Malhotra (2006), percebemos que algumas questões poderiam ser condensadas e outras retiradas por estarem verificando aspectos diferentes dos fatores pré-estabelecidos. Assim identificamos os fatores conforme apresentado.

Levando em consideração que o fenômeno do abandono e da permanência possui diferentes dimensões, causas e efeitos, no presente trabalho, as variáveis

utilizadas serão representadas e divididas em categorias nas quais serão analisados os dados qualitativos e estatísticos descritivos e fatores em que serão analisados os dados quantitativos através de estatística multivariada.

Nesse sentido, foram identificadas quatro categorias, a saber: Institucional, Condições pessoais, Condições Sócio acadêmicas e Condições socioeconômicas.

**Institucional (CI):** refere-se às questões acadêmicas e estruturais de responsabilidade da Instituição de Educação Superior, neste fator estão abarcados os esforços das instituições em apoiar o estudante durante a vida estudantil, bem como a estrutura e suporte para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. A este fator incorporam-se o variável tipo de IES, encontros presenciais, atividades do curso, recursos utilizados, tecnologias digitais, utiliza AVA, capacitação para AVA, qualidade do curso, organização acadêmica e gestão da IES.

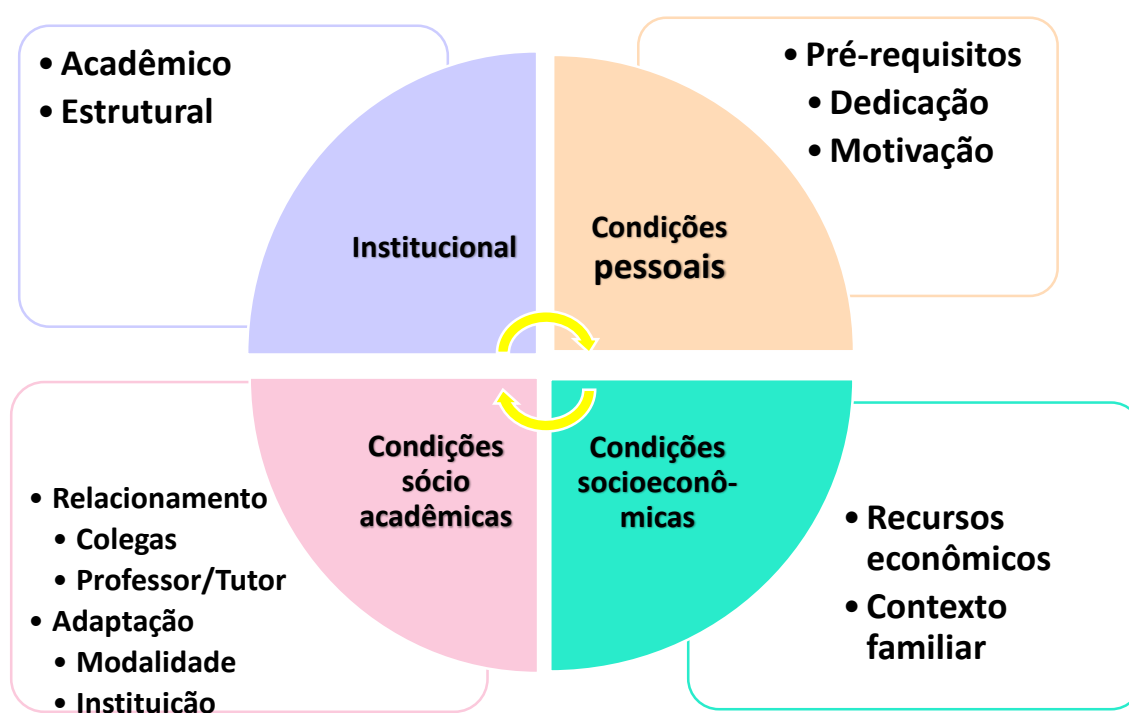
**Condições pessoais (CP):** refere-se a questões pessoais em relação aos pré-requisitos que dão condições aos estudantes de desenvolver as atividades acadêmicas e também questões relacionadas a dedicação e motivação do estudante, uma vez que a motivação, ou a falta dela, é assinalada como significativa para a permanência ou abandono (Fishbein e Ajzen, 1975), assim como os pré-requisitos (aspirações, formação inicial) são apontadas como causas para o desligamento dos estudos (Ethington, 1990). As variáveis pertencentes a este fator são gênero, idade, estudos anteriores, experiências vivenciadas, formação anterior, tempo entre o ensino médio e graduação, escolha do curso, escolha da modalidade, horas de estudo, dedicação aos estudos.

**Condições Sócio acadêmicas (CSA):** refere-se a questões sobre o relacionamento com colegas e professores/tutores, bem como a adaptação a instituição e a modalidade de ensino. Na modalidade a distância, e não somente nela, os estudantes são estimulados a desenvolver o sentimento de pertencimento, ao curso e ao ambiente (Medeiros, 2003), sendo este sentimento imprescindível para a permanência do estudante, assim como a interação é de extrema importância para o desenvolvimento de atividades a distância. Inserem-se nesse fator as variáveis de interação a distância, adaptação a modalidade, atuação professor/tutor, adaptação ao meio social e acadêmico.

**Condições Socioeconômicas (CSE):** refere-se tanto a questão do contexto familiar, como de recursos econômicos. Aqui fazemos referência teoria sobre “Conduta de ganhos” (Ethington,1990) a qual se projeta que as expectativas, as crenças, o entorno familiar e as atitudes do estudante afetam sua permanência, positiva ou negativamente. Igualmente, abandono e/ou permanência pode ser resultado da situação econômica, seja em relação ao custo operacional para estudar, bem como acesso a bolsas e/ou financiamento, mas também da relação custo-benefício para o estudante (CABRERA et al, 1992). Referem-se a este fator as variáveis com quem mora, escolaridade do responsável (pai, mãe e/ou tutor), meio familiar favorável aos estudos, dependência financeira, suficientes recursos, auxílio para estudos, preconceito em relação à modalidade.

Sendo assim, as variáveis passaram a ser exibidas de acordo com as categorias associadas, ou seja, as questões passaram a ser apresentadas segundo as categorias de análise. A síntese das categorias associadas pode ser visualizada na Figura 14, sendo que para análise estatística multivariada propomos um Modelo de Análise que será apresentado e discutido no próximo capítulo.

**Figura 14 - Diagrama de Categorias Associados à Permanência e/ou Abandono**



Como resultado da aplicação empírica da análise e revisão da literatura, foram definidas as variáveis pertencentes e associadas às categorias de análise do abandono e/ou permanência na Educação Superior a Distância, sendo que as mesmas podem ser melhor visualizadas na Tabela 8.

**Tabela 8 - Variáveis e Categoria associado**

ID	Variável	Categoria
1	Tipo de IES	Categoria Institucional (CI)
2	Encontros presenciais	CI
3	Atividades do curso	CI
4	Recursos utilizados	CI
5	Tecnologias digitais	CI
6	Utiliza AVA	CI
7	Capacitação para AVA	CI
8	Qualidade do curso	CI
9	Organização acadêmica	CI
10	Gestão da IES	CI
11	Gênero	Categoria Condições pessoais (CP)
12	Idade	CP
13	Estudos anteriores	CP
14	Experiências vivenciadas	CP
15	Formação anterior	CP
16	Tempo entre o ensino médio e graduação	CP
17	Escolha do curso	CP
18	Escolha da modalidade	CP
19	Horas de estudo	CP
20	Dedicação aos estudos	CP
21	Interação a distância	Categoria Condições Sócio acadêmicas (CSA)
22	Adaptação à modalidade	CSA
23	Atuação professor/tutor	CSA
24	Adaptação ao meio social	CSA
25	Adaptação ao meio acadêmico	CSA
26	Com quem mora	Categoria Condições Socioeconômicas (CSE)
27	Escolaridade do responsável	CSE
28	Meio familiar favorável aos estudos	CSE
29	Dependência financeira	CSE
30	Suficientes recursos	CSE
31	Auxílio para estudos	CSE
32	Preconceito em relação à modalidade	CSE

**Fonte:** Santos (2015).

Assim, finalizamos a etapa de elaboração do instrumento com 50 (cinquenta) questões divididas em três blocos, a saber:

- Bloco 1. Perguntas gerais – 33 (trinta e três) questões;
- Bloco 2. Perguntas de posicionamento – 5 (cinco) questões;



- Bloco 3. Perguntas por perfis – 4 (quatro) questões cada, sendo 1 (uma) questão aberta;
- Uma questão aberta ao final do instrumento.

Finalizada a etapa de elaboração do instrumento, o mesmo foi enviado a análise de conteúdo a 6 (seis) especialistas da área de EaD e Educação Superior, a fim de validar o instrumento em relação ao conteúdo das questões, bem como se as mesmas atendiam aos objetivos propostos. Passamos então a etapa de Validação de Conteúdo.

## 10.2 VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO

O processo de validação, fundamentalmente, objetivou analisar se o instrumento elaborado/adaptado mediria de maneira efetiva o que se pretende medir e se o conteúdo está de acordo com a realidade da Educação Superior a distância brasileira. Assim, o instrumento foi enviado a seis expertos em Educação a Distância para realizar a análise e validação de construto e conteúdo, realizando uma análise crítica das questões pertinentes ou não.

A validação contou com as seguintes etapas:

1. Envio para seis especialistas da área do conhecimento foco do estudo para validação de conteúdo.
2. A cada especialista foi fornecido, além do instrumento próprio<sup>23</sup> para validação, os objetivos da investigação, o quadro de operacionalização das variáveis, os fatores relacionados e as hipóteses associadas.
3. Uma vez reportadas às recomendações pelos validadores foi realizada a revisão e adequação das sugestões e críticas enviadas.

Uma vez realizada a validação de conteúdo, as observações e contribuições enviadas pelos especialistas serviram de critério para eliminação e/ou reformulação de algumas questões, sendo que para a adaptação proposta no âmbito dessa tese,

---

<sup>23</sup> Vide Apêndice E.

foi utilizado o critério de eliminar qualquer questão apontada com possibilidade de problema de interpretação por parte dos validadores.

Dessa etapa de validação, resultou a eliminação de seis questões do bloco geral e duas de cada um dos perfis, por estarem, de acordo com os especialistas, com uma exploração aberta e indutiva que deveria ser adequadamente antecipada. As variáveis referiam-se a: contexto familiar (1), antecedentes acadêmicos (1), experiências frustrantes (4).

Assim, a validação de conteúdo foi realizada com o apoio do referencial teórico e juízes, acadêmicos e práticos (MALHOTRA, 2006). Sendo que concluída esta etapa passamos a fase de pré-teste do instrumento.

### 10.3 PRÉ-TESTE

Com o intuito verificar a funcionalidade do instrumento elaborado, bem como o tempo de resposta foi realizado um pré-teste com estudantes selecionados por interesse, sendo que os mesmos fazem parte do mesmo contexto caracterizado pela amostra da pesquisa. Uma vez que este público é o que mais se aproxima das características do público-alvo da pesquisa e assim, podem auxiliar positivamente para dirimir erros e incompreensões em relação à estrutura do questionário. (MALHOTRA, 2006)

Para participar dessa etapa, foram selecionados doze estudantes para preencherem o questionário online, sendo que este momento foi realizado presencialmente, em laboratório de informática, com a presença física dos estudantes juntamente com a pesquisadora. Optou-se por realizar o teste presencial, para ser possível observar os participantes no momento em que respondiam ao questionário, com o intuito de verificar possíveis dúvidas e/ou dificuldades no preenchimento das questões e ao final pudessem indicar quaisquer problemas enfrentados ao responderem ao questionário.

No questionário aplicado no pré-teste foram inseridas duas questões abertas com a finalidade de recolher informações relevantes que pudessem não estar contempladas no instrumento. Foram estas as questões:

- Quais motivos te levam a permanecer no curso?
- Que motivos poderiam te levar a abandonar os estudos?

As respostas das questões abertas corroboraram com o conteúdo das questões já inseridas no estudo, não aparecendo informações e/ou aspectos diferentes dos já contemplados no instrumento. Porém algumas das questões fechadas obtiveram interpretações dúbias e enunciados que pareciam claros, alguns estudantes tiveram dificuldades para compreender, ou seja, estavam claros somente para quem estava familiarizado com o instrumento.

Diante desse resultado e das observações realizadas pelos participantes em relação ao questionário, passamos a uma nova reformulação das questões. Nesse sentido, esse processo foi de suma importância para a redação final do instrumento, uma vez que, a partir das dúvidas e apontamentos dos estudantes percebemos aspectos conflitantes despercebidos durante o processo de elaboração do instrumento.

#### 10.4 AS QUESTÕES DO INSTRUMENTO

Após as contribuições, o questionário foi reorganizado com o auxílio do especialista devido ao caráter quantitativo proposto nesta investigação. Assim, foram analisadas cada uma das questões com base nas contribuições e dificuldades apontadas no pré-teste realizado.

Dessa forma, o instrumento final, após realização das etapas descritas, consta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com opção para aceite ou não em participar da pesquisa), estando às questões organizadas em cinco blocos e/ou conjunto de questões:

Bloco 1. Perguntas gerais – esse bloco possui 33 questões e foi subdividido em 3 conjuntos para organização e orientação em relação ao seu conteúdo.

Caracterização (questões G1 a G12): contemplam questões de caracterização, tais como, curso, de ingresso, tipo de IES, gênero, idade, escolaridade dos pais, com quem vive recursos econômicos.

Trajétoria anterior (questões G13 a G18): escolaridade anterior, número de anos que o estudante levou entre o término do ensino medio até o ingresso na graduação, escolha do curso, escolha da modalidade, preconceito em relação à modalidade.

Bloco 2. O curso de graduação (questões G19 a G33) – esse bloco abrange 15 questões e foi dividido entre aspectos operacionais e percepção do estudante.

Aspectos metodológicos: encontros presenciais, atividades do curso, utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem, recursos, capacitação para utilização do AVA, percepção em relação à utilização do AVA, horas de estudo interação e adaptação.

Percepção do estudante: dedicação aos estudos, prática docente, organização acadêmica e gestão Institucional.

Bloco 3. Perguntas de posicionamento (questão P1) – corresponde a questão em que o estudante se posiciona relacionado aos seus estudos.

Bloco 4. Perguntas por perfis – nesse bloco para cada perfil há um conjunto de questões selecionados. Sendo uma questão aberta, comum a todos os perfis, considerando os pontos positivos e negativos do curso a distância.

Continuam estudos (questões C1 e C2): contempla aspectos que podem influenciar na decisão de continuar os estudos, tais como, vocação, modalidade, qualidade do curso, satisfação com a gestão, dedicação, interação.

Mudou de curso (questões AC, AC1, AC2, AC3 e AC4): contempla o período letivo, aspectos que podem influenciar na decisão de mudar de curso, tais como, falta de vocação, dificuldade de adaptação, dificuldade econômica, qualidade do curso, se permanece na mesma IES e se a mudança afeta o seu futuro.

Mudou de IES (questões AI, AI1, AI2, AI3 e AI4): contempla o período letivo, aspectos que podem influenciar na decisão de mudar de IES, tais como, falta de vocação, dificuldade de adaptação, dificuldade econômica, qualidade do curso, se permanece no mesmo curso e se a mudança afeta o seu futuro.

Mudou de nível de estudos (questões AN, AN1, AN2 e AN3): contempla o período letivo, aspectos que podem influenciar na decisão de mudar de nível de estudos, tais como, falta de vocação, dificuldade de adaptação, dificuldade econômica, qualidade do curso e se a mudança afeta o seu futuro.

Abandonou (questões AE, AE1, AE2, AE3 e AE4): contempla o período letivo, aspectos que podem influenciar na decisão de abandonar os estudos, tais como, falta de vocação, dificuldade de adaptação, dificuldade econômica, qualidade do curso, se consirera retomar os estudos e se a mudança afeta o seu futuro.

Bloco 5 - Pergunta aberta (questão PA) – corresponde a uma questão aberta, optativa, livre para comentários relacionados a permanência nos estudos ou alguma contribuição e crítica ao instrumento respondido.

Assim, o instrumento foi concebido de forma a contemplar quatro dimensões: 1) aspectos gerais do estudante, 2) metodologia do curso, 3) percepção do estudante e 4) motivos da situação acadêmica atual.

## 10.5 ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO ONLINE

Por tratar-se de um estudo envolvendo estudantes de cursos a distância, optamos pela utilização de uma plataforma online de distribuição e organização de questionários. Pela qualidade e por ser a plataforma utilizada pela PUCRS, decidiu-se pela utilização do Qualtrics<sup>24</sup>.

No Qualtrics é possível organizar o questionário com diferentes questões, como por exemplo, questões de múltipla escolha, dissertativas, escala Likert<sup>25</sup>, escolha simples, além de possibilitar a inserção de cabeçalhos, quebra de páginas e adicionar lógica para exibição das questões. Também é possível distribuir o questionário através da própria plataforma, seja com o envio de e-mail ou com a distribuição através da base do Qualtrics, porém essa segunda opção tem um custo adicional ao pesquisador.

Outro aspecto favorável a salientar, é que é possível escolher se o questionário será de livre participação ou se pode ser respondido somente uma única vez. Para esta segunda opção é possível fazer o bloqueio pelo *e-mail* do respondente ou pelo

---

<sup>24</sup> Serviço de organização e coleta de dados para pesquisa via web, que possibilita criar e responder questionários para posterior análise estatística (<http://www.qualtrics.com/>).

<sup>25</sup> Batizada em homenagem a seu criador, Rensis Likert, a escala Likert é uma escala amplamente utilizada que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações. (MALHOTRA, 2006, p. 266)

endereço IP<sup>26</sup>, nesse caso o IP da conexão com a internet. Para este estudo, optou-se pela segunda alternativa para manter o caráter totalmente anônimo da pesquisa e também por acreditar que com a utilização do bloqueio por IP, dificilmente um mesmo respondente realizará mais de uma vez o questionário. Caso um mesmo endereço de IP acesse o questionário a plataforma exibe uma tela, vide Figura 15, indicando que o usuário já respondeu a pesquisa, ou exibe o questionário preenchido no ponto onde o respondente parou no seu último acesso.

**Figura 15 - Tela questionário respondido**



**Fonte:** Santos (2015).

Também é possível visualizar o andamento da coleta de dados, pois a plataforma gera estatísticas do número de respondentes, quantos responderam o questionário completo e quantos iniciaram o questionário. Do mesmo modo é possível gerar relatórios parciais com estatísticas descritivas, bem como acessar um a um dos

---

<sup>26</sup> Número de identificação de um computador e/ou dispositivo em uma rede. Cada computador na internet possui um IP (Internet Protocol) único, que é o meio como as máquinas usam para se comunicarem na Internet, vale salientar, no caso da internet, que o IP é da máquina que fornece o sinal da internet e não da máquina individual do usuário.

questionários respondidos. Sendo que também permite fazer o download de pacotes dos dados coletados em tabelas Excel, formato de texto, pacote estatístico para o SPSS, formato XML<sup>27</sup>, HTML<sup>28</sup>, contemplando ainda a opção de escolher um intervalo de datas para geração dos dados, bem como optar pela codificação de valores ou pelo texto das questões.

Assim, o questionário foi modelado na plataforma online de acordo com o descrito anteriormente em relação às questões, sendo que das 33 questões que correspondem ao Bloco 1, foi utilizado o recurso de “lógica de salto” para condicionar a exibição das questões correlacionadas. Como por exemplo, na questão G7.3 foi estabelecido que a mesma somente é exibida se nas questões G7.1 ou G7.2 for selecionada a escolha “Não sei, não tive contato com meu pai” ou “Não sei, não tive contato com minha mãe”. Bem como na questão G23, se for selecionada a escolha “Sim” para o uso de AVA, as questões G24 e 25 são exibidas, senão o respondente é direcionado diretamente para a questão G26.

Após a inserção de todas as questões e definido o layout de exibição, um link foi gerado sendo realizado um segundo pré-teste para verificar se as dificuldades apontadas no primeiro pré-teste continuavam, ou se outras dificuldades seriam apontadas. Neste segundo momento foram selecionados 10 estudantes, diferentes dos selecionados no teste anterior, como sugerido por Malhotra (2006). Neste novo teste não foram observadas dificuldades, tampouco apontadas incongruências em relação às questões. Sendo que os participantes realizaram relatos positivos em relação ao conteúdo das questões e da importância do estudo. Assim, a pesquisa foi ativada na plataforma e o questionário foi liberado para participação, sendo gerado o link a ser enviado aos estudantes participantes desta investigação.

---

<sup>27</sup> Linguagem de marcação utilizada para construção de páginas na internet, além de padronizar uma sequência de dados com o objetivo de organizar, separar o conteúdo e integrá-lo com outras linguagens.

<sup>28</sup> Linguagem de marcação utilizada na construção de páginas na internet.

## 11. MODELO ANALÍTICO

Da problematização levada a cabo no decorrer da exposição dos capítulos desta tese, implica estabelecer o modelo analítico que retenha as informações levantadas nos contornos do estudo construído. Um modelo analítico deve ser construído para representar um sistema ou processo real, fazendo uso de variáveis e seus inter-relacionamentos, permitindo o estabelecimento de variáveis, dependentes ou independentes, possibilitando o estabelecimento de hipóteses de estudo, que são afirmações ou proposições a respeito de um fator ou fenômeno. (MALHOTRA, 2006)

Nesse sentido, a fim de conformar a análise qualitativa dos dados obtidos com os objetivos propostos para esta investigação, propomos a elaboração de um Modelo de Predição, fazendo uso de estatística multivariada, considerando, para tal, o levantamento e estudo da literatura especializada no tema. Utilizou-se como referência os trabalhos de Tinto, (1975, 2006) Cabrera et al (1992), Cabrera et al (2006), Himmel (2002), Moore e Kearsley (2011), Litto (2012), Medeiros (2003), Paloff e Pratt (2004) buscando identificar fatores principais a fim de explicar a permanência e/ou abandono estudantil na Educação Superior a Distância.

O tema possui caráter multidimensional e os organizamos de forma esquemática na Figura 16 para o qual escolhemos a espiral como representação gráfica a fim de mostrar sua inter-relação. Sendo estas relações resultantes de interações no âmbito institucional e pessoal.



Figura 16 - Modelo hipotético para a Permanência estudantil na EaD



Fonte: Santos (2015).

Identificamos assim, quatro fatores principais que inter-relacionam com a variável dependente “Permanência”, tendo como elo comum o AVA (ambiente virtual de aprendizagem). Os fatores identificados são: Gestão Institucional, Prática Docente, Qualidade do Curso e Dedicção do Estudante. Acredita-se que cada um dos fatores denominados possui relação direta com a permanência, sendo que acreditamos haver também uma relação indireta com a permanência quando relacionados os fatores entre.

Nesse sentido, a partir dos Fatores Associados foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 (H1): quanto mais satisfeito com a gestão da instituição, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 2 (H2): quanto melhor a prática docente, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 3 (H3): quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos;

- Hipótese 4 (H4): quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 5 (H5): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, melhor a percepção de qualidade do curso;
- Hipótese 6 (H6): quanto melhor a prática docente, melhor a qualidade do curso;
- Hipótese 7 (H7): quanto melhor a prática docente, maior a satisfação com a gestão institucional;
- Hipótese 8 (H8): quanto melhor a prática docente, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 9 (H9): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 10 (H10): quanto melhor a qualidade do curso, maior a dedicação do estudante nos estudos.

Salientamos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) faz parte de uma questão construída para conhecer o seu uso a luz do olhar do estudante e, a partir disso fornecer subsídios para a IES melhor atender as expectativas dos estudantes, uma vez que entendemos que o AVA é um espaço inerente da modalidade EaD. Por esse motivo a questão do AVA não fez parte da análise fatorial do modelo proposto, porém reconhecemos que o mesmo é importante para as ações em EaD e por esse motivo o colocamos como pano de fundo desse modelo de análise. Talvez resida neste ponto eventual crítica a esta primeira versão do instrumento proposto. No entanto, acredita-se que se houverem questões relacionadas a alguma restrição vinculada ao AVA elas emergirão nas questões abertas. Outro ponto a salientar é que o AVA se configura como a instância física do projeto pedagógico e não ao contrário.

### 11.1 Procedimentos de análise dos dados

A análise quantitativa dos dados foi realizada, num primeiro momento pela análise estatística descritiva, por meio das frequências e percentuais das variáveis relacionadas a características pessoais, socioeconômicas e aspectos acadêmicos.

Frequências entre idade e gênero, formação antes de ingressar na Educação Superior e categoria administrativa da IES de Ensino Médio foram comparadas quando a correlação de Spearman<sup>29</sup> apresentou significância com valores menos que 0,05, ou seja,  $p < 0,05$ .

Para o teste das hipóteses desta investigação foram utilizadas as técnicas de análise de regressão, teste de validação de construto, análise fatorial e análise de correlações. De acordo com Malhotra (2006) a análise de correlações é utilizada para resumir a intensidade de associação entre duas variáveis métricas. Já a análise de regressão permite analisar as associações entre uma variável dependente e uma ou mais independentes, sendo que o objetivo dessa análise é verificar a natureza e o grau de associação entre as variáveis, podendo se utilizar para determinar se existe relação e determinar a intensidade dessa relação.

A análise fatorial foi utilizada para redução ou resumo dos dados, ou seja, para identificar dimensões latentes ou fatores que expliquem as correlações entre um conjunto de variáveis. As análises estatísticas foram realizadas com o apoio do software SPSS.

---

<sup>29</sup> Coeficiente de Correlação Ró de Spearman —  $\rho$ . O coeficiente  $\rho$  de Spearman mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais.

## 12. ANÁLISE DOS DADOS

O objeto desta tese teve como foco principal os estudantes de graduação a distância. Primeiramente foram contatadas instituições que possuem essa característica a fim de viabilizar a coleta de dados. Foi nesse momento que os entraves tiveram início com a dificuldade de aceite para realização da presente investigação.

Podemos citar, dentre outras dificuldades, motivos de ordem temporal, dificuldade de contato com a gestão da instituição, mas principalmente aspectos relacionados ao cenário competitivo do mercado de EaD no Brasil. Um fato que corrobora com este cenário é o grande número de investidores estrangeiros nesse nicho de mercado, sendo que uma das IES contatadas relatou que, embora tivesse um grande interesse em realizar a pesquisa, negociações financeiras relativas ao grupo investidor impediam a viabilização da mesma, uma vez que a temática da permanência e do abandono estudantil, por vezes, denota insucesso, também, por parte das instituições e, portanto, o momento era delicado para uma investigação dessa natureza.

Houve também a tentativa de realização em Universidade pública, porém fomos vencidos pela burocracia inerente ao sistema e pela greve que afetou as Universidades Federais no decorrer da realização da pesquisa. Contudo, após diversos contatos e envios de solicitações as IES<sup>30</sup>, foi possível realizar a coleta de dados em um Polo de Educação a Distância da região Metropolitana de Porto Alegre sendo que o mesmo possui 333 estudantes em diferentes cursos, dos quais o curso de Pedagogia é o curso com maior número de estudantes matriculados.

De tal modo, o questionário foi enviado para um total de 333 estudantes, sendo que o número de participantes atingiu 126 estudantes, deste número foram validados 86 questionários, os demais foram invalidados por apresentarem inconsistências, tais como, como itens sem resposta e informações insuficientes para o estudo. Foram considerados estudantes com ingresso entre os anos de 2011 a 2015, tal critério foi considerado com o intuito de incluir na amostra estudantes ingressantes e formandos

---

<sup>30</sup> Vide Apêndices A e B.

dos cursos a distância, a fim de verificar se há diferença de percepção em relação aos estudos e ao curso por parte destes dois grupos. Os resultados são apresentados na presente análise.

Num primeiro momento foi realizada a análise estatística descritiva a fim de apresentar ao leitor as características da amostra, sendo estas divididas em quatro categorias: Características Pessoais, Contexto familiar, Características Socioeconômicas e Aspectos acadêmicos antecedentes.

Na categoria denominada características Pessoais encontram-se variáveis de gênero, idade, experiência frustrante. Formam parte da categoria Contexto familiar as variáveis com quem mora, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, escolaridade do tutor/responsável e meio familiar promove hábitos de estudo. A categoria Características Socioeconômicas é composta pelas variáveis dependência financeira, suficientes recursos, auxílio para realização do curso. E a categoria Aspectos acadêmicos abrange as variáveis tipo de IES de Ensino Médio, formação anterior, número de anos até ingresso na graduação, escolha da modalidade, preconceito, horas de estudo, interação a distância e adaptação a modalidade.

## 12.1 ANÁLISES ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

As análises descritivas são utilizadas com a finalidade de caracterizar a amostra por meio da organização e descrição das distribuições de frequência e de cálculos de média, variância, desvio padrão, mediana das variáveis pesquisadas. (MALHOTRA, 2006). Assim, apresentamos as análises descritivas das variáveis que compõe o instrumento de pesquisa.

Dos 86 respondentes do questionário, 78 são do gênero feminino e 8 do gênero masculino, o que equivale a 90,6% e 9,4% dos respondentes respectivamente. Dos respondentes do sexo feminino 9 tem idades entre 19 e 22 anos (10,5%), 15 estão na faixa de 23 a 26 anos (17,4%), 19 entre 27 e 34 anos (22,1%) e 35 respondentes tem mais de 35 anos (40,7%), sendo que os homens 4 tem idades entre 27 e 34 anos (4,7%) e 4 tem mais de 35 anos (4,7%). Tal dado acompanha a tendência de estudos anteriores (Ristoff, 2011) que indicam que os estudantes de EaD são mais velhos que os demais estudantes da Educação Superior a nível de graduação, assim como o

Censo da Educação Superior que apresenta que os estudantes de EaD apresentam idade média de 33,1 anos. Tais informações podem ser visualizadas na Tabela 9.

**Tabela 9 - Idade segundo o Gênero**

			Gênero		Total
			Feminino	Masculino	
Idade	Entre 19 e 22 anos	Frequência	9	0	9
		% do total	11,8%	,0%	10,6%
	Entre 23 e 26 anos	Frequência	15	0	15
		% do total	18,4%	,0%	17,6%
	Entre 27 e 34 anos	Frequência	19	4	23
		% do total	25,0%	50%	27,1%
	Mais de 35 anos	Frequência	35	4	38
		% do total	44,7%	50%	44,7%
<b>Total</b>		<b>Frequência</b>	<b>78</b>	<b>8</b>	<b>86</b>
		<b>% do total</b>	<b>90,6%</b>	<b>80%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Santos (2015).

Na categoria contexto familiar, em relação a com quem mora, 15,1% dos estudantes vive com os pais, 10,5% vive com outros membros da família, 69,8% vive com cônjuge ou companheiro e apenas 2,3% afirmam viver sozinhos. Já em relação à formação dos pais ou responsável legal o maior número de respondentes afirma que o nível de escolaridade é de Ensino Fundamental, sendo que para melhor verificar essa informação foi perguntado em separado a escolaridade da mãe, pai e tutor legal sendo esta informação apresentada nas Tabelas 10 e 11.

Na Tabela 10 são apresentados os dados em relação à escolaridade do pai e posteriormente na Tabela 11 são apresentados resultados acerca da escolaridade da mãe.

**Tabela 10** - Escolaridade do Pai

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Ensino Fundamental</i>	47	54,7%
<i>Ensino Médio</i>	8	9,3%
<i>Ensino Técnico</i>	5	5,8%
<i>Graduação</i>	6	7,0%
<i>Pós-graduação</i>	0	-
<i>Sem escolaridade formal (alfabetizado)</i>	13	15,1%
<i>Sem escolaridade formal (não alfabetizado)</i>	4	4,7%
<i>Não sei, não tive contato com meu pai</i>	3	3,5%
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Santos (2015).

Na Tabela 10 observa-se 4,7% dos pais não são alfabetizados e que o maior percentual de escolaridade dos pais corresponde ao Ensino Fundamental, com 54,7%, sendo que 15,1% dos pais não possui escolaridade formal, porém é alfabetizado, 9,3% possui Ensino Médio, 5,8% possui formação técnica e apenas 7% dos pais possui graduação. Portanto, 63,5% dos pais incluem-se no âmbito da Educação Básica e 20% destes não fez parte do sistema formal de educação. Para os que elegeram a opção “Não sei, não tive contato com meu pai” foi dada a opção de responder pela escolaridade do tutor ou responsável, sendo que dos 3 respondentes, 1,2% o tutor não possui escolaridade formal e 3,5% possui o Ensino Médio.

A mesma tendência pode ser observada na Tabela 11 quando da escolaridade da mãe, dentre as quais foi observado à presença, mesmo que pequena, de estudos de pós-graduação (2 casos) e em relação aos pais não há nenhum caso presente. A maior incidência em relação à escolaridade da mãe está no Ensino Fundamental com 52,3% dos respondentes, seguido de alfabetizado sem escolaridade formal com 16,3%, as mães com Ensino Médio somam 9,3%, mesmo percentual para graduação, 7% possui Ensino Técnico e 3,5% das mães não são alfabetizadas. Em nível de Educação Básica é 61,2%, praticamente o mesmo valor em relação aos pais e mães, sendo que alguma diferença é observada, para a escolaridade, na Educação Superior, onde 11,6% das mães possui formação nesse nível e 7% dos pais possui formação em nível de graduação e pós-graduação.

**Tabela 11 - Escolaridade da mãe**

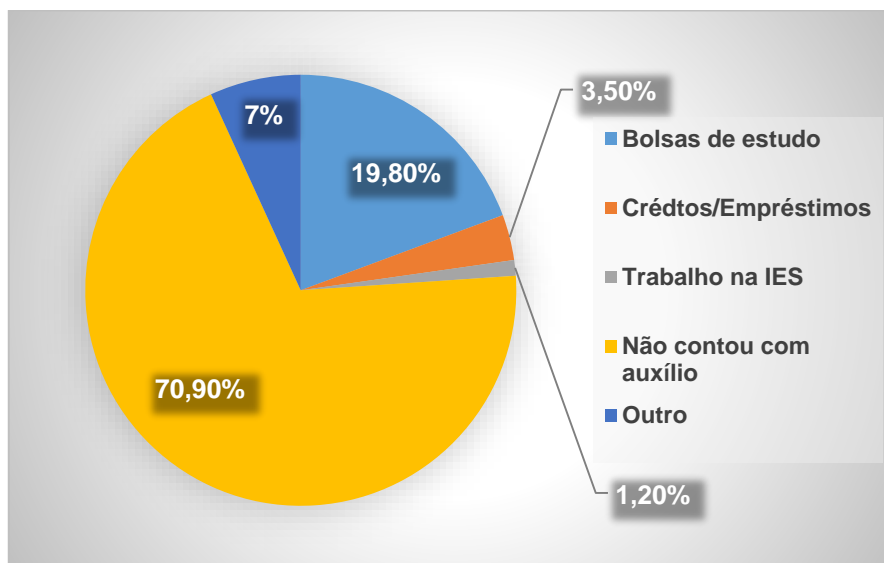
	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Ensino Fundamental</i>	45	52,3%
<i>Ensino Médio</i>	8	9,3%
<i>Ensino Técnico</i>	6	7%
<i>Graduação</i>	8	9,3%
<i>Pós-Graduação</i>	2	2,3%
<i>Sem escolaridade formal (alfabetizado)</i>	14	16,3%
<i>Sem escolaridade formal (não alfabetizado)</i>	3	3,5%
<i>Não sei, não tive contato com minha mãe</i>	0	-
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Santos (2015).

Relacionado ao contexto familiar, ao responderem à questão dos hábitos de estudo, 86,9% dos estudantes responderam que a família promove e facilita bons hábitos de estudos e apenas 13% dos estudantes posicionaram-se contrários a esta afirmação.

Na categoria contexto socioeconômico, 74,4% dos estudantes afirmam dependerem financeiramente apenas de si mesmos, 19,8% de cônjuge ou companheiro (a) e apenas 5,8% afirmam depender financeiramente dos pais. Quando questionados se contam com suficientes recursos para seu sustento, 82,6% afirmam que sim e 17,4% não. Quanto ao recebimento de algum tipo de auxílio para realização dos estudos, 70,9% dos estudantes afirma que não recebe nenhum tipo de auxílio para realização dos estudos, 19,8% afirma possuir bolsa de estudos, 3,5% diz ter contato com apoio de créditos/empréstimo, 1,2% afirma realizar trabalhos na IES (participação em projetos, colaborações, etc.) e 7% dos estudantes responderam que recebem outro tipo de auxílio, tais como, estágio, auxílio da empresa onde trabalha e herança. Essa informação pode ser visualizada no Gráfico 2 referente a Auxílio para realização dos seus estudos.



**Gráfico 2 - Auxílio para realização dos seus estudos**

Fonte: Santos (2015).

Na Tabela 12 observamos os resultados para a questão vinculada a alguma experiência que alterasse seu modo e hábitos de vida durante o último ano de permanência no curso, do total de estudantes 10,5% afirmaram haver passado por mudança de estado civil, 8,1% dos estudantes tornaram-se pai ou mãe, 12,9% afirmaram haver passado por problemas de caráter psíquico, 2,3% ingressaram no mundo laboral, 16,3% sofreram desemprego pessoal e 8,1% passaram por desemprego no núcleo familiar, outros eventos não mencionados somam 22,1% e 45,3% dos estudantes afirmam não ter passado por nenhuma experiência dessa natureza.

**Tabela 12 – Experiências durante o último ano de permanência no curso\***

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Desemprego no núcleo familiar em que mora</i>	7	8,1%
<i>Desemprego pessoal</i>	14	16,3%
<i>Ingresso no mundo laboral</i>	2	2,3%
<i>Mudança de estado civil</i>	9	10,5%
<i>Nenhum</i>	39	45,3%
<i>Problemas de caráter psíquico</i>	11	12,8%
<i>Tornou-se pai ou mãe</i>	7	8,1%
<i>Outros eventos</i>	19	22,1%

\*Respostas múltiplas

Fonte: Santos (2015).

Tais números reforçam a ideia de que o estudante de Educação a Distância tem o foco na conclusão do curso, Ristoff (2011), pois sabe que disso depende a melhoria de suas condições socioeconômicas. Assim, mesmo passando por alguma experiência estressante mantem-se com o foco na conclusão dos estudos, ou seja, permanece.

Em relação à trajetória de estudos, os respondentes foram questionados acerca dos estudos anteriores ao ingresso na Educação Superior. De tal modo, 74,4% dos estudantes são oriundos do Ensino Médio realizado em escola pública, 23,3% afirmam terem concluído seus estudos em escola particular e 2,3% assinalaram a opção outro, o que correspondeu a 2 estudantes que concluíram seus estudos em escola da rede particular, porém com bolsa de estudos.

Quando da percepção de como consideram sua formação antes de ingressar no curso, 1,2% afirma que sua formação foi muito ruim, 3,5% a considera ruim, 30,2% razoável, já 41,9% consideram sua formação boa e 23,3% a percebem como muito boa. Na Tabela 13 apresentamos uma análise em relação à formação de Ensino Médio segundo a categoria administrativa da escola e a percepção dos estudantes acerca da sua formação.

**Tabela 13** - Formação anterior segundo a categoria administrativa

			<i>Terminou os seus estudos de Ensino Médio numa instituição do tipo:</i>			
			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Outra</i>	<b>Total</b>
<i>Formação antes de ingressar na instituição:</i>	<i>Muito ruim</i>	Frequência	0	1	0	1
		% do total	,0%	5,3%	,0%	1,2%
	<i>Ruim</i>	Frequência	3	0	0	3
		% do total	4,8%	,0%	,0%	3,5%
	<i>Razoável</i>	Frequência	22	5	1	26
		% do total	31,7%	26,3%	50,0%	30,6%
	<i>Boa</i>	Frequência	26	9	1	36
		% do total	41,3%	47,4%	50,0%	42,4%
	<i>Muito boa</i>	Frequência	14	4	0	19
		% do total	22,2%	21,1%	,0%	22,4%
<b>Total</b>		Frequência	<b>65</b>	19	2	86
		% do total	<b>75,3%</b>	22,1%	2,33%	100,0%

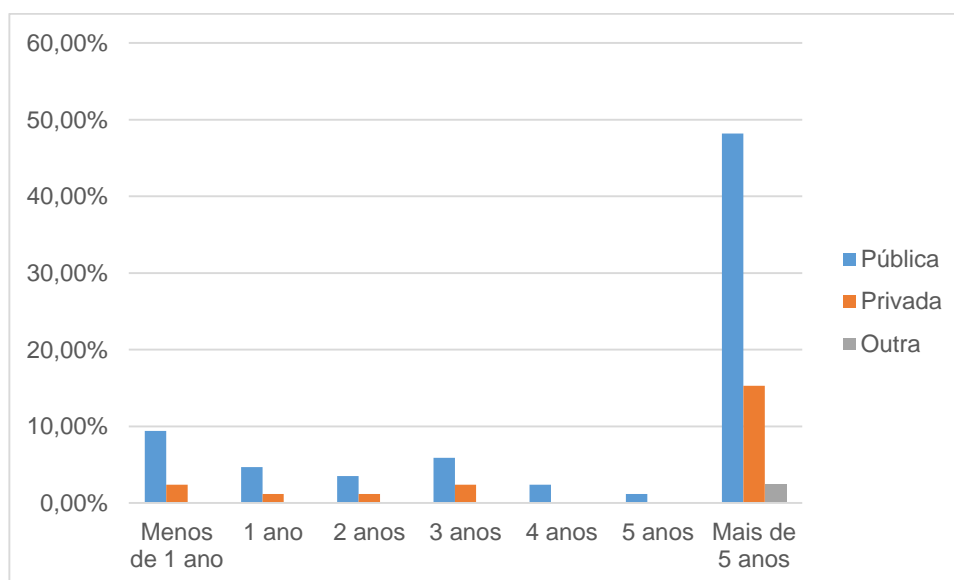
**Fonte:** Santos (2015).

Percebe-se na Tabela 13 que mesmo os estudantes de escolas públicas percebem sua formação de Ensino Médio como Boa ou Muito Boa, totalizando 47,6% se levarmos em consideração todos os estudantes esse número aumenta para 64%

dos estudantes. Outro ponto a ressaltar é que o único estudante a considerar sua formação anterior Muito Ruim é oriundo de escola privada. Ao considerar somente os estudantes oriundos de escola privadas, 68,4% considera sua formação de Ensino Médio como Boa ou Muito Boa, ou seja, em relação aos seus estudos a percepção entre a formação em escola pública ou privada não difere significativamente, pois apresenta uma diferença de apenas 3,6 pontos percentuais.

Ainda relacionado à formação anterior, os estudantes foram questionados acerca do número de anos decorrentes do término dos estudos de Ensino Médio até o ingresso na graduação. Dos estudantes participantes desta amostra, 63,3% afirmaram ter transcorrido mais de 5 anos após o término do Ensino Médio até o ingresso no curso de graduação. 1,2% afirmou ter passado 5 anos, 2,3% 4 anos, 8,1% 3 anos, 4,7% 2 anos, 5,8% 1 ano e 11,8% afirmaram ter transcorrido menos de 1 anos entre a finalização dos estudos médios até o ingresso no curso. O Gráfico 3 apresenta esse dado em relação a categoria administrativa das instituições.

**Gráfico 3** - Relação Categoria administrativa e Anos transcorridos entre Ensino Médio e ingresso na graduação

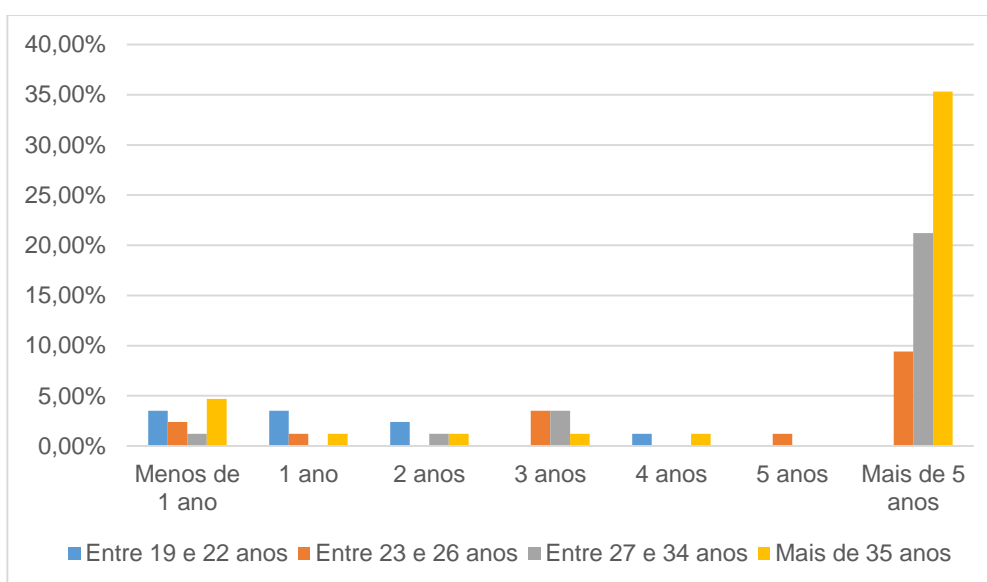


**Fonte:** Santos (2015).

Embora seja registrado um maior número de estudantes oriundos de escola pública que levaram mais de 5 anos para iniciarem os estudos de graduação, a análise

não revela correlação significativa entre a categoria administrativa e anos entre finalização dos estudos e ingresso, isso pode ser explicado em função da concentração do número de anos transcorridos entre estudos médios e a graduação estar concentrado maioritariamente em Mais de 5 anos. Já os dados apresentados no Gráfico 4, indicam que houve uma correlação significativa a nível de  $p=0,01$  entre o número de anos transcorridos entre o ensino médio até a graduação e a idade dos estudantes, ou seja, existe 1% de chance de esta relação não ser verdadeira, ou ainda, de esse resultado ser ao acaso.

**Gráfico 4 - Tempo transcorrido versus idade**



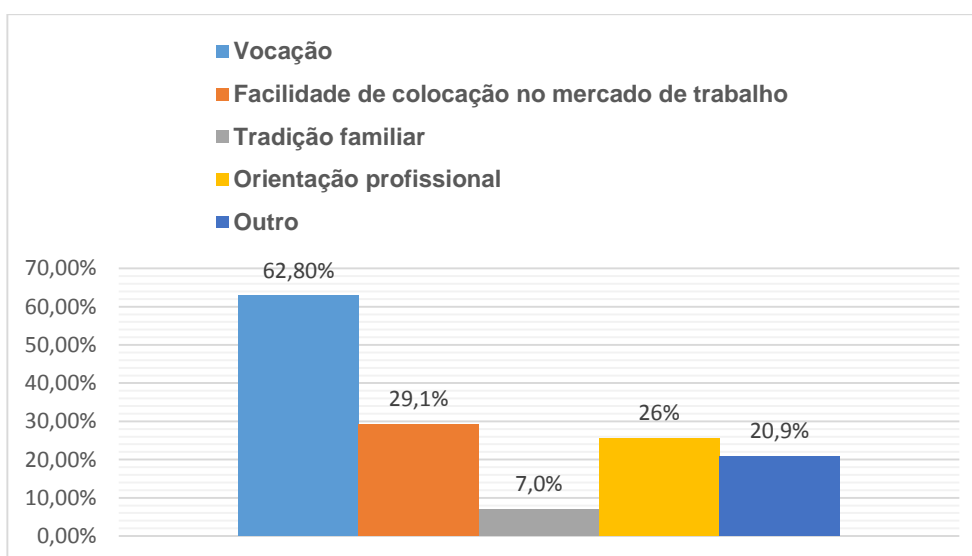
**Fonte:** Santos (2015).

Para os estudantes com mais de 35 anos, 4,7% levaram menos de 1 ano desde que concluíram o Ensino Médio até o ingresso no curso, 1,2% levaram entre 1, 2, 3 ou 4 anos para concluírem os estudos e 36% levaram mais de 5 anos para iniciarem seus estudos. Já para os estudantes com idades entre 27 e 34 anos 1,2% levou menos de 1 ano e 2 anos, 3,5% levou 3 anos e 20,9% levou mais de 5 anos. Dos estudantes com idades entre 23 e 26 anos 2,3% levaram menos de 1 ano, 1,2% levaram 1 ano e 4 anos, 3,5% levaram 2 anos e para 9,3% transcorreram mais de 5 anos até o ingresso no curso. Sendo que para os estudantes com idades entre 19 e 22 anos 3,5% destes levou menos de 1 ano ou 1 ano para iniciar os estudos de graduação, 2,3% levaram 2 anos e 1,2% dos estudantes 4 anos.

Ao abordarmos informações acadêmicas características da amostra, apresentamos dados que se referem ao curso dos estudantes participantes do estudo. O curso com maior concentração de estudantes é o curso de Pedagogia, uma vez que o Polo analisado nesta tese possui maior número de vagas neste curso. Dos estudantes participantes desta investigação, 71 (82,4%) são estudantes do curso de Pedagogia, 2 (2,4%) do curso de Administração de Empresas, 2 (2,4%) do curso de Ciências Contábeis, 2 (2,4%) de Gestão Pública, sendo os demais cursos, Administração Hospitalar, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, História, Matemática, Processos Gerenciais e Serviço Social todos com 1 (1,2%) estudante cada.

Os estudantes foram questionados em relação aos motivos pela escolha do curso, sendo que o resultado é apresentado no Gráfico 5. Para 62,9% dos estudantes a razão pela escolha do curso é por ter vocação para o mesmo, 29,1% escolheram seu curso por acreditar que há facilidade de colocação no mercado de trabalho, 7% realizaram sua escolha em função de tradição familiar, 26% por orientação profissional e 20,9% por outros motivos. Dos quais podemos citar: exigência para concurso, estudante já atua na área do curso, plano de carreira e desejo de melhorar a educação.

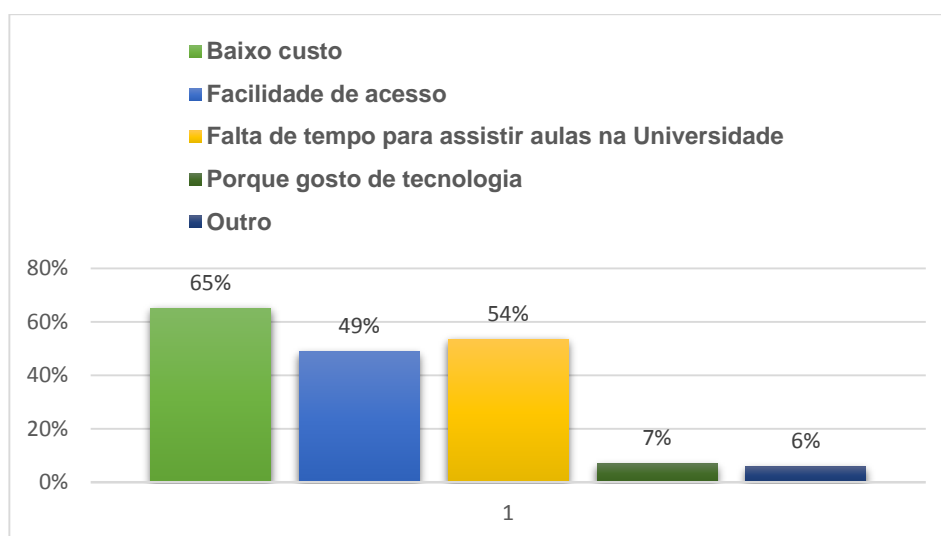
**Gráfico 5 - Razões de escolha do curso**



Fonte: Santos (2015).

Outro aspecto a ser considerado em um estudo relacionada a EaD é, além das razões pela escolha do curso, também analisar as razões pela escolha da modalidade a distância e se os estudantes consideram haver preconceito em seu meio profissional em relação aos cursos a distância. Nesse sentido, em relação a preconceito, 74,1% dos estudantes afirmam que há preconceito em relação à modalidade a distância e 25,9% acreditam que não. Quanto às razões pela escolha da modalidade, 65% dos estudantes escolheu a modalidade a distância pelo baixo custo atrelado a esta, 49% afirmarem ter escolhida a modalidade EaD pela facilidade de acesso, 54% elegeram a EaD por falta de tempo para assistir aulas na instituição, 7% escolheram um curso a distância porque gostam de tecnologia e 6% alegam outros motivos, tais como, autonomia para o estudo, em função de filho pequeno e também por cursar outra graduação presencial. Tais informações podem ser visualizadas também no Gráfico 6.

**Gráfico 6 - Razões pela escolha da modalidade a distância**



**Fonte:** Santos (2015).

No que tange a adaptação do estudante a modalidade a distância, a mesma foi abordada em relação ao meio social e meio acadêmico, sendo as informações resultantes desta variável apresentadas na Tabela 14. Em relação ao meio social, 5,8% considera sua adaptação ruim, 14% razoável, 54,7% boa e 25,6% consideram sua adaptação ao meio social muito boa. Já em relação ao meio acadêmico, 1,2% considera muito ruim sua adaptação, 2,3% consideram ruim, 9,3% considera razoável,

53,5% considera boa e 33,7% considera sua adaptação ao meio acadêmico muito boa.

**Tabela 14 – Adaptação a modalidade EaD**

		<i>Adaptação a modalidade EaD</i>	
		<i>Social</i>	<i>Acadêmico</i>
<i>Muito ruim</i>	Frequência	0	1
	% do total	-	1,2%
<i>Ruim</i>	Frequência	5	2
	% do total	5,8%	2,3%
<i>Razoável</i>	Frequência	12	8
	% do total	14%	9,3%
<i>Boa</i>	Frequência	47	46
	% do total	54,7%	53,5%
<i>Muito boa</i>	Frequência	22	29
	% do total	25,6%	33,7%
<b>Total</b>	Frequência	<b>86</b>	<b>86</b>
	% do total	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Santos (2015).

De acordo Tinto (1987) a integração acadêmica, seja no âmbito pessoal ou institucional pode ter relação com o abandono e/ou permanência. O autor ressalta a importância de as IES criarem programas, principalmente para estudantes do primeiro ano, que permitam a interação entre os estudantes e dos estudantes com os professores e demais atores da Educação, tanto em assuntos acadêmicos como sociais.

Após apresentarmos aspectos relacionados à percepção do estudante em relação à modalidade, na sequência serão apresentadas características relacionadas à oferta de curso na modalidade à distância, no que tange a realização das atividades, encontros presenciais, tecnologias e recursos utilizados. Devido à característica de cada curso, mantivemos a questão relativa à forma como são realizadas as atividades do curso, a fim de verificar possíveis diferenças na execução das atividades entre as áreas.

Em relação a como são realizadas as atividades do curso, 18,6% dos estudantes afirma que as atividades são realizadas com *aula presencial+atividades a distância+prova presencial*. 70,9% dos estudantes afirma que compõem atividades do curso *aula presencial+AVA+prova presencial* e 10,5% dos estudantes afirma haver somente *AVA+prova presencial*. Ou seja, majoritariamente as atividades dos cursos

são compostas por encontro presencial, prova presencial e atividade a distância, que pode ser realizada em AVA ou através de outro meio.

Assim apresentamos na Tabela 15 as informações constantes da variável recursos que diz respeito, também, a maneira como as atividades são realizadas. Referente aos recursos elencamos o seguinte conjunto: material impresso fornecido pela IES, vídeo-aula em DVD, vídeo-aula online, material para leitura online e a Tabela 16 apresenta dados específicos de Tecnologias Digitais (TD). Salientamos que, relativo aos recursos os estudantes puderam selecionar quantas opções fossem necessárias, por esse motivo alguns recursos não totalizam 100% da amostra.

Observa-se na Tabela 16 que 90,7% dos estudantes utilizam o material impresso fornecido pela IES, porém também se utiliza de materiais para leitura online de acordo com 77,9% dos estudantes. Sendo que para 23,3% foi fornecida vídeo-aula em DVD e para 69,8% dos estudantes foi disponibilizada vídeo-aula online. Tal informação denota que, independente da tecnologia, a metodologia utilizada se assemelha ao utilizarem material para leitura conjuntamente com vídeo-aula.

**Tabela 15 – Recursos utilizados\***

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Material impresso</i>	78	90,7%
<i>Material para leitura online</i>	67	77,9%
<i>Vídeo-aula online</i>	60	69,8%
<i>Vídeo-aula em DVD</i>	20	23,5%
<i>Outros</i>	5	5,9%

*\*Respostas múltiplas*

**Fonte:** Santos (2015).

Dos recursos de TD, Tabela 16, os mais utilizados aparecem como sendo o correio eletrônico, com 73,3% dos estudantes, também percebemos uma significativa utilização do fórum (61,6%), de atividades online (55,8%) e redes sociais (53,15%) ambos atingindo mais da metade dos estudantes. Sendo ainda utilizados objetos de aprendizagem por 43% dos estudantes, o bate-papo com 33,7%, aplicativos para celular 20,9% e os jogos e simulações aparecem em 3,5% dos casos.



**Tabela 16 – Recursos de TD utilizados\***

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Correio eletrônico</i>	63	73,3%
<i>Fórum</i>	53	61,6%
<i>Atividades online</i>	48	55,8%
<i>Redes Sociais</i>	46	53,5%
<i>Objetos de aprendizagem online</i>	37	43%
<i>Bate-papo</i>	29	33,7%
<i>Aplicativos para celular</i>	18	20,9%
<i>Simulações/Jogos</i>	3	3,5%
<i>Outros</i>	1	1,2%

\*Respostas múltiplas

**Fonte:** Santos (2015).

Quando questionados da utilização de AVA no curso, 40,7% dos estudantes afirmarem que havia AVA e sua utilização/participação é obrigatória, 54,7% afirmaram haver AVA, mas que a utilização/participação é opcional e apenas 4,6% dos estudantes afirmaram que o curso não utiliza AVA.

Quando questionados se haviam recebido capacitação específica para utilização do AVA, sendo que 55,8% dos estudantes afirmaram haver recebido capacitação para tal e 39,5% afirmaram que não receberam nenhum tipo de capacitação para utilizar o ambiente virtual.

Ao analisar os dados apresentados, percebemos certa incoerência em relação à forma como as atividades são realizadas e a utilização de AVA. Nesse sentido relacionamos as variáveis realização das atividades do curso com a variável utilização/participação do AVA, sendo o resultado apresentado na Tabela 17.

**Tabela 17** - Relação entre utilização do AVA e atividades do curso

		Como são realizadas as atividades do curso (incluindo aulas)?			Total
		Encontro presencial + atividades a distância + prova presencial	Encontro presencial + AVA + prova presencial	Somente AVA + prova presencial	
Há utilização / participação em AVA no curso?	Sim, obrigatória	5,8%	27,9%	7%	40,7%
	Sim, mas é opcional	10,5%	40,7%	3,5%	54,7%
	O curso não utiliza (AVA)	2,3%	2,4%	-	4,7%
<b>Total</b>		<b>18,6%</b>	<b>70,9%</b>	<b>10,5%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Santos (2015).

Observa-se na Tabela 17 que dos estudantes que não elegeram a opção contendo AVA para realização das atividades, 5,8% afirmaram que a utilização/participação no AVA é obrigatória e 10,5% afirmaram que a utilização do AVA é opcional e apenas 2,3% realmente afirma não haver AVA no curso. Tal fato pode ocorrer por questões de interpretação ou ainda de nomenclatura, pois pode haver um Ambiente Virtual de Aprendizagem com outra denominação, mas que também é um espaço utilizado para a realização de atividades online.

Diante desse resultado, readaptamos a opção para “*aula (encontro) presencial+atividades a distância (sem ambiente virtual) +prova presencial*”, salientamos ainda que a questão relativa as atividades do curso pode ser suprimida caso o instrumento seja aplicado a uma única realidade. Outrossim, justificamos a presença da questão ao verificar um escopo mais amplo de aplicação do instrumento ora utilizado.

Para execução do fazer a distância em cursos nesta modalidade, o Ambiente Virtual de Aprendizagem é utilizado para dirimir as distâncias e dar o corpus do curso. A fim de verificar a percepção dos estudantes em relação ao AVA, elencamos alguns aspectos considerados importantes para o fazer em EaD, o resultado é observado na Tabela 18.

**Tabela 18** - Ambiente Virtual de Aprendizagem

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Utilizar o AVA é fácil</i>	4.08	0.86
<i>Dificuldade com informática</i>	2.71	1.53
<i>Fácil acesso os materiais</i>	4.01	0.97
<i>Disponibilidade</i>	3.77	1.22
<i>O tempo de resposta é satisfatório</i>	3.49	1.13
<i>Não tenho necessidade de utilizar um AVA para meus estudos</i>	2.16	1.42
<i>Os materiais são imprescindíveis para meus estudos</i>	3.61	1.28
<i>No AVA encontro meus colegas</i>	2.71	1.38
<i>Considero o AVA um excelente espaço para auxiliar-me nos estudos</i>	3.86	1.08

**Fonte:** Santos (2015)

Observando a Tabela 18, referente ao AVA, de acordo com a média dos respondentes, podemos inferir que, em média, a utilização o AVA é fácil, possíveis dificuldades com informática não impedem a utilização do AVA, é possível acessar facilmente os recursos disponibilizados, o ambiente esteve disponível para o acesso, o tempo de resposta, por parte da equipe de apoio, para dúvidas é satisfatório, os estudantes tem necessidade de utilizar o AVA para os estudos, porém o AVA não é um espaço, para a maioria, onde encontrar e trocar ideias com os colegas e considerando todos os aspectos abordados em relação ao AVA, os estudantes consideram a utilização do AVA um excelente espaço para auxiliar nos estudos.

As informações complementares das atividades do curso estão nas variáveis dedicação aos estudos e interação a distância, apresentadas na Tabela 19 e no Gráfico 7 respectivamente.

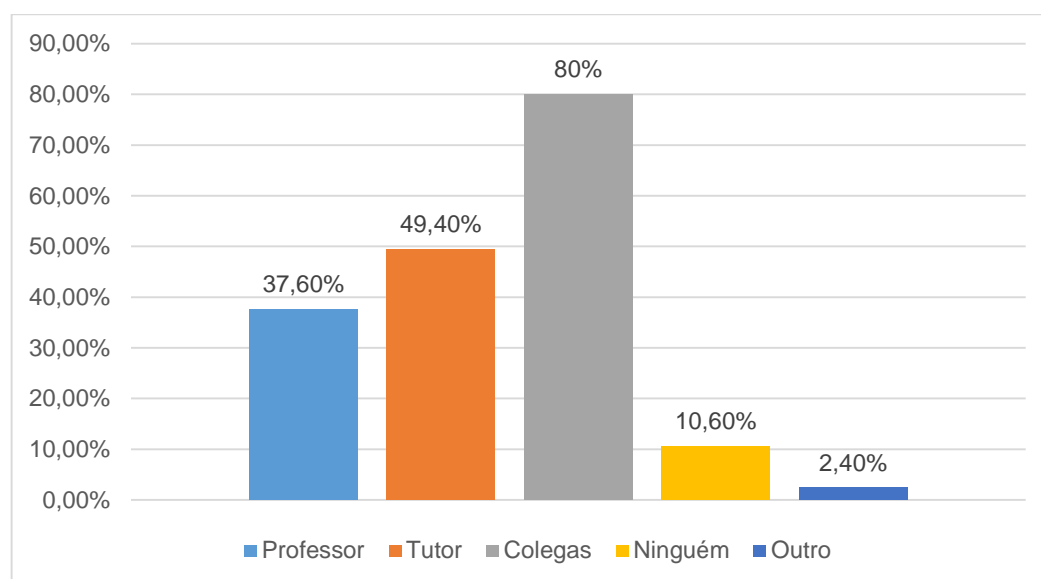
De acordo com os estudantes, sua dedicação aos estudos em número de horas, excetuando horas de encontro presencial, é de mais de 20h para 8,2% dos estudantes, 20h para 10,5% dos estudantes, 10h para 34,9% dos estudantes, 2h às 5h para 39,5% dos estudantes e 2h para 7% dos estudantes.

**Tabela 19 – Horas de dedicação dos estudos**

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>2h às 5h</i>	34	39,5%
<i>10h</i>	30	34,9%
<i>20h</i>	9	10,5%
<i>Mais de 20h</i>	7	8,2%
<i>2h</i>	6	7%
<b>Total</b>	86	100%

**Fonte:** Santos (2015).

As respostas à questão da interação a distância dos estudantes demonstram que, pelo menos, 89,4% interage com algum membro relacionado ao curso que estuda, ou seja, apenas 10,6% dos estudantes não interagem com ninguém a distância, somente no Polo de apoio presencial. Dos que interagem com o professor são 37,6%, com o tutor 49,4%, com os colegas 80% e outros 2,4%.

**Gráfico 7 - Interação a distância**

**Fonte:** Santos (2015).

Após análise das variáveis que caracterizam a amostra referente aos aspectos do perfil pessoal, do contexto familiar, das características socioeconômicas e dos aspectos acadêmicos antecedentes realizamos a estatística descritiva das variáveis que compõe os fatores de análise do instrumento. Tais variáveis foram construídas a partir da escala Likert e tipo Likert, assim, para uma melhor análise das questões, verificamos o valor médio, a partir da análise quantitativa, a fim de mensurar o grau

de concordância dos respondentes. Para tal, foi utilizada a média através da pontuação atribuída as respostas, onde 1 equivale a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente. Assim, são considerados concordantes os que apresentam valores maiores que 3, discordantes os valores menores que 3 e neutro (nem concorda, nem discorda) valores exatamente 3. Para as escalas tipo Likert a pontuação segue a mesma atribuição, onde 1 equivale a muito ruim e muito insatisfeito e 5 equivale a muito bom e muito satisfeito. Esta análise é composta das variáveis Dedicção do estudante, Qualidade do curso, Prática docente, Organização acadêmica, Gestão institucional e a variável dependente Permanência.

Para a variável Dedicção aos estudos foi utilizada a escala tipo Likert, que vai de muito ruim a muito boa. A mesma classificação de média foi empregada a essa questão, sendo seus valores apresentados na Tabela 20, os quais indicam que, pela média, o sentimento dos respondentes em relação a sua formação anterior é bom, o cumprimento do programa acadêmico (dedicção nas atividades, tarefas,...) tende de bom a muito bom, que consideram bom seu tempo dedicado aos estudos, consideram que possuem boas técnicas de estudos, seu aprofundamento com leituras também é bom, a realização de práticas e estágios curriculares é boa, sua participação em atividades extracurriculares (seminários, semana acadêmica, congressos, etc.) também é boa e maioria dos estudantes considera boa sua dedicção aos estudos.

**Tabela 20** - Dedicção aos estudos

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Formação antes de ingressar na instituição</i>	3.72	0.94
<i>Cumprimento do programa acadêmico</i>	4.08	0.72
<i>Tempo dedicado ao estudo</i>	3.69	0.81
<i>Técnicas e hábitos de estudo</i>	3.66	0.71
<i>Aprofundamentos de leituras</i>	3.55	0.80
<i>Realização de práticas/estágios extracurriculares</i>	3.85	0.97
<i>Participação em atividades extraclasse</i>	3.43	0.94
<i>Considero minha dedicção aos estudos</i>	3.99	0.78

**Fonte:** Santos (2015).

Em relação à qualidade do curso, os estudantes concordam que as atividades nas disciplinas atendem suas necessidades de formação, também estão de acordo que os conteúdos trabalhados estão dimensionados com o período de cada disciplina,

concordam que os conteúdos trabalhados consideram temas e tendências atuais e contribuem para a inserção no mercado de trabalho, concordam que a exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível, que a utilização de elementos multimídia auxilia a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas, que as atividades que foram propostas, como exercícios e prática, auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos, também concordam que a quantidade de atividades esteve em número adequado e o tempo para realização das mesmas foi suficiente, ainda concordam que a promoção de discussões durante as disciplinas resulta positivamente para a aprendizagem e concordam que o nível da qualidade do curso é excelente. Os números desta análise podem ser vistos na Tabela 21.

**Tabela 21** - Qualidade do curso

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>As atividades nas disciplinas cursadas atendem as minhas necessidades de formação</i>	3.78	0.74
<i>Os conteúdos atendem ao período da disciplina</i>	3.79	0.78
<i>Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho</i>	3.85	0.84
<i>A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível</i>	3.77	0.87
<i>A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas</i>	3.66	1.04
<i>As atividades propostas auxiliaram aprendizagem</i>	3.86	0.82
<i>A quantidade de atividades foi adequada</i>	3.55	0.99
<i>O tempo para as atividades foi suficiente</i>	3.71	0.83
<i>A promoção de discussões resultou positivamente à aprendizagem</i>	3.83	0.84
<i>Considero o nível de qualidade do meu curso excelente</i>	3.77	0.80

**Fonte:** Santos (2015).

No que tange à prática docente, a média dos estudantes, concorda que o professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso e que o professor/tutor disponibiliza materiais complementares ao conteúdo das disciplinas. Também concordam que o professor/tutor estimula o trabalho colaborativo na turma, que professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades propostas e também atenção dedicada ao estudante e, em média, os estudantes concordam que a atuação do professor/tutor é excelente.

**Tabela 22** - Prática docente do Professor/Tutor

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Estimula a participação nas atividades</i>	4.14	0.81
<i>Disponibiliza materiais diferenciados complementários</i>	3.86	1.01
<i>Estimula o trabalho cooperativo na turma</i>	4.03	0.87
<i>Fornecer feedback satisfatório em relação as atividades propostas</i>	3.86	0.94
<i>Atenção dedicada</i>	3.87	0.99
<i>Considero a atuação do professor/tutor excelente</i>	3.95	1.01

**Fonte:** Santos (2015).

Nas Tabelas 23 e 24 apresentamos as variáveis organização acadêmica e gestão acadêmica, respectivamente utilizando a escala tipo Likert para medir o nível de satisfação que varia de muito insatisfeito a muito satisfeito. Sendo a primeira acerca a organização acadêmica, a qual, em média, os estudantes sentem-se satisfeitos com a orientação recebida relativa ao plano e programa de estudos, bem como, com a coordenação entre as disciplinas e seu conteúdo. Também se sentem satisfeitos com a didática dos professores, com a atenção recebida pela coordenação do curso (acompanhamento, apoio, orientação para matrícula), com a qualidade dos materiais disponibilizados, com o sistema de avaliação e com o nível de exigência acadêmica do curso, ao questionar acerca o nível de satisfação com a organização acadêmica do curso, em média, os estudantes dizem estar satisfeitos com a mesma.

**Tabela 23** - Organização acadêmica

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Orientação relativa ao plano de estudos</i>	3.75	0.78
<i>Coordenação entre disciplinas</i>	3.72	0.79
<i>Conteúdo das disciplinas</i>	3.76	0.76
<i>Didática dos professores</i>	3.83	0.84
<i>Atenção da coordenação do curso</i>	3.59	0.97
<i>Qualidade dos materiais disponibilizados</i>	3.89	0.77
<i>Sistema de Avaliação</i>	3.63	0.97
<i>Nível de exigência acadêmica</i>	3.78	0.80
<i>Nível de satisfação com a organização do curso</i>	3.75	0.73

**Fonte:** Santos (2015).

Quanto à gestão da instituição, os índices de satisfação são semelhantes aos da organização acadêmica. Os estudantes sentem-se satisfeitos com a ajuda na integração e adaptação acadêmica, com os regulamentos e normas estabelecidos (disciplina, desligamento, transferência, permanência, ...), também dizem estar

satisfeitos com os investimentos realizados para melhoria dos serviços ofertados, com o atendimento dedicado ao estudante e com a possibilidade de negociação financeira, sendo que, em média, também se sentem satisfeitos, de modo geral, com os aspectos abordados da gestão institucional.

**Tabela 24 - Gestão da instituição**

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Ajuda na integração e adaptação do estudante</i>	3.59	1.01
<i>Regulamentos e normas</i>	3.66	0.91
<i>Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, ...)</i>	3.68	0.98
<i>Investimentos para melhorias</i>	3.46	0.96
<i>Atendimento ao estudante</i>	3.64	0.95
<i>Possibilidade de negociação financeira</i>	3.80	0.90
<i>Considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional</i>	3.71	0.86

**Fonte:** Santos (2015).

Ao acercar-nos aos aspectos inerentes aos motivos da permanência dos estudantes no curso, retomamos alguns aspectos abordados em questões anteriores a fim de verificar o peso que apresentam ao ser relacionado com a permanência, dados estes que serão demonstrados na análise estatística multivariada. Assim inicialmente apresentamos, na Tabela 25, apenas as médias para as variáveis que compõem o fator permanência.

**Tabela 25 - Motivos para permanência**

	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Vocação</i>	4.10	0.84
<i>Ambiente da instituição</i>	3.71	0.93
<i>Curso realizado na modalidade EaD</i>	4.12	0.81
<i>Dedicação aos estudos</i>	3.95	0.87
<i>Satisfação com a gestão da instituição</i>	3.55	0.95
<i>Recursos financeiros</i>	3.71	0.96
<i>Conciliar os estudos com o trabalho</i>	4.13	0.68
<i>Projeto de vida</i>	4.12	0.83
<i>Cumprimento das expectativas</i>	3.66	0.99
<i>Atuação do professor/tutor</i>	3.92	1.00
<i>Interação/convivência com colegas e tutor/professor</i>	3.91	0.91
<i>Qualidade do curso</i>	3.81	0.97

**Fonte:** Santos (2015).

Observamos na Tabela 25 que os estudantes, em média, tendem a concordar totalmente que um dos motivos para a permanência é a vocação para o curso



escolhido, concordam que o ambiente da instituição favorece a permanência. Todavia tendem a concordar totalmente que o curso ser realizado na modalidade a distância corrobora para sua permanência no mesmo. Concordam que sua dedicação aos estudos é um fator que colabora para sua permanência no curso, assim como a gestão da instituição e suficientes recursos financeiros auxiliam a manterem-se no curso. Em média concordam totalmente que a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho e que o projeto de vida baseado na formação de Educação Superior lhes auxilia na decisão de permanecer, sendo que estão apenas de acordo que os aspectos referentes ao cumprimento das expectativas de ingresso na IES, à atuação do professor/tutor e a interação/convivência com colegas, tutor/professor auxilia na decisão de continuar os estudos, pensam na decisão de permanecer nos estudos, sendo que concordam que a qualidade do curso lhes motivou a permanecer no mesmo.

Para maiores esclarecimentos acerca da frequência de cada uma das escalas em seus respectivos fatores consulte o Apêndice G localizado ao final desse documento.

## 12.2 ANÁLISES ESTATÍSTICAS MULTIVARIADAS

Para as análises estatísticas multivariadas, foram utilizadas as técnicas de fidedignidade e validade de instrumentos através de Análise Fatorial, coeficiente Alfa de Cronbach, Análise de Regressão e Correlação. A aplicação de tais técnicas é explicada pelo caráter multidimensional que o estudo apresenta, porém, salienta-se que a utilização de tais procedimentos pode não ser exclusivamente utilizado para explicar a permanência, uma vez que há uma grande quantidade de variáveis envolvidas (TINTO, 1975).

Para esta análise foram utilizadas as questões que propusemos para medir a Dedicção do Estudante, a Qualidade do Curso, a Prática Docente, a Organização Acadêmica e a Gestão Institucional. Nesse sentido, primeiramente foi utilizada a análise fatorial a fim de verificar a validade do instrumento no que tange ao construto do mesmo e se os resultados encontrados são válidos. Assim, cinco componentes foram analisados em relação às variáveis. Posteriormente os componentes foram

submetidos à análise de fidedignidade, ou seja, a fim de verificar se as variáveis do instrumento medem aquilo que se propõe.

### 12.2.1 Análise fatorial

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística multivariada de interdependência, tendo como objetivo definir uma estrutura entre as variáveis. (Hair et al. 2009). Ou seja, é utilizada para identificar um grupo de variáveis que representam determinada dimensão dos dados e condensar as informações em um número menor de novas dimensões. Segundo os autores, em geral, o número de fatores é igual ao número de variáveis, porém poucos fatores são responsáveis pela explicação total.

Na Análise Fatorial, inicialmente é gerado o cálculo da comunalidade, que é a representação da variância que uma variável compartilha com a outra, quanto maior for a comunalidade, maior o poder de explicação da variável pelo fator. Para tal, na Tabela 26 apresentamos as comunalidades das variáveis a partir da extração dos fatores, sendo que para a medida de adequação amostral medida pelo teste KMO, o valor 0,822 e significância  $p < 0,001$  indicam que é adequado utilizar a AF para analisar os dados, Hair et al. (2009) sugerem um KMO 0,50 como patamar aceitável.

**Tabela 26 - Matriz fatorial**

<b>Variáveis</b>	<b>Comunalidades</b>
<i>Formação antes de ingressar na instituição</i>	,632
<i>Cumprimento do programa acadêmico</i>	,638
<i>Tempo dedicado ao estudo</i>	,744
<i>Técnicas e hábitos de estudo</i>	,699
<i>Aprofundamentos de leituras</i>	,693
<i>Realização de práticas/estágios extracurriculares</i>	,597
<i>Participação em atividades extraclasse</i>	,392
<i>As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação</i>	,594
<i>Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina</i>	,635
<i>Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho</i>	,636
<i>A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível</i>	,660
<i>A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas</i>	,654
<i>As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos</i>	,574
<i>A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado</i>	,690

<b>Variáveis</b>	<b>Comunalidades</b>
<i>O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente</i>	,691
<i>A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem</i>	,641
<i>O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso</i>	,788
<i>O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas</i>	,778
<i>O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma</i>	,706
<i>O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades</i>	,839
<i>Atenção dedicada pelos professores ao estudante</i>	,766
<i>Satisfação com a Orientação relativa ao plano e programa de estudos</i>	,684
<i>Satisfação com a Coordenação entre disciplinas</i>	,796
<i>Satisfação com o Conteúdo das disciplinas</i>	,623
<i>Satisfação com a Didática dos professores</i>	,722
<i>Satisfação com a Atenção da coordenação do curso</i>	,704
<i>Satisfação com a Qualidade dos materiais disponibilizados</i>	,538
<i>Satisfação com o Sistema de Avaliação</i>	,645
<i>Satisfação com o Nível de exigência acadêmica</i>	,641
<i>Satisfação com a Ajuda na integração e adaptação do estudante</i>	,718
<i>Satisfação com os Regulamentos e normas</i>	,769
<i>Satisfação com os Recursos disponíveis para realização das atividades</i>	,592
<i>Satisfação com os Investimentos para melhorias dos serviços ofertados</i>	,739
<i>Satisfação com o Atendimento ao estudante</i>	,791
<i>Satisfação com a Possibilidade de negociação financeira</i>	,604

*Método de extração: Análise de Componentes principais.*

**Fonte:** Santos (2015).

Observando a Tabela 26 é possível verificar a existência de um grau alto de comunalidade entre as variáveis, onde quanto maior valor da comunalidade maior aderência possui ao fator. Nesse sentido, o objetivo da análise fatorial é verificar se os cinco fatores representam as variáveis do instrumento selecionadas. Na Tabela 27, verifica-se que as variáveis dimensionadas em quatro fatores respondem a 63,951% da variância, ou seja, percentual da variância que os fatores são capazes de explicar. Nota-se que o número de fatores foi diferente ao esperado, de cinco passou para 4, tal dado será explicado a partir da Tabela 28.

**Tabela 27 - Variância total explicada**

<b>Fator</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual da variância</b>	<b>Percentual acumulado</b>
<b>1</b>	7,875	21,876	22,876
<b>2</b>	5,760	16,000	37,876
<b>3</b>	5,178	14,383	52,259
<b>4</b>	3,969	11,025	63,951

Fonte: Santos (2015).

A fim de verificar a adequação da variável com o fator teoricamente elaborado, apresenta-se na Tabela 28 o espectro das variáveis que combinam com cada fator. Na análise fatorial os pesos mais altos definem em qual fator cada variável deve estar alocada.

Tabela 28 - Matriz dos componentes fatoriais

<i>Variáveis</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
G29.1				<b>0,434</b>
G29.2				<b>0,788</b>
G29.3				<b>0,807</b>
G29.4				<b>0,797</b>
G29.5	0,324	0,281		<b>0,703</b>
G29.6				<b>0,705</b>
G29.7				<b>0,594</b>
G30.1	0,419	<b>0,634</b>		
G30.2		<b>0,666</b>	0,209	
G30.3	0,37	<b>0,693</b>		
G30.4	0,317	<b>0,660</b>	0,373	
G30.5	0,317	<b>0,402</b>		0,341
G30.6	0,415	<b>0,533</b>		0,228
G30.7	0,232	<b>0,790</b>		
G30.8	0,271	<b>0,722</b>		
G30.9		<b>0,478</b>	0,473	0,211
G31.1	0,264		<b>0,818</b>	
G31.2	0,347		<b>0,804</b>	
G31.3	0,247		<b>0,773</b>	
G31.4	0,284	0,236	<b>0,833</b>	
G31.5	0,347	0,247	<b>0,755</b>	
G32.1	<b>0,627</b>	0,437	0,304	
G32.2	<b>0,730</b>	0,431	0,25	
G32.3	<b>0,543</b>	0,56		
G32.4	<b>0,570</b>	0,361	0,446	
G32.5	<b>0,758</b>			
G32.6	<b>0,589</b>	0,317		
G32.7	<b>0,728</b>	0,283		0,239
G32.8	<b>0,683</b>	0,316	0,209	0,237
G33.1	<b>0,721</b>	0,23	0,368	
G33.2	<b>0,723</b>	0,298	0,349	
G33.3	<b>0,610</b>	0,295	0,37	
G33.4	<b>0,778</b>		0,308	
G33.5	<b>0,764</b>	0,263	0,359	

G33.6	0,726	0,215
G29.1	Formação antes de ingressar na instituição	
G29.2	Cumprimento do programa acadêmico	
G29.3	Tempo dedicado ao estudo	
G29.4	Técnicas e hábitos de estudo	
G29.5	Aprofundamentos de leituras	
G29.6	Realização de práticas/estágios extracurriculares	
G29.7	Participação em atividades extraclasse	
G30.1	As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação	
G30.2	Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	
G30.3	Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	
G30.4	A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	
G30.5	A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	
G30.6	As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos	
G30.7	A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado	
G30.8	O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente	
G30.9	A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem	
G31.1	O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso	
G31.2	O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas	
G31.3	O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma	
G31.4	O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades	
G31.5	Atenção dedicada pelos professores ao estudante	
G32.1	Satisfação com a Orientação relativa ao plano e programa de estudos	
G32.2	Satisfação com a Coordenação entre disciplinas	
G32.3	Satisfação com o Conteúdo das disciplinas	
G32.4	Satisfação com a Didática dos professores	
G32.5	Satisfação com a Atenção da coordenação do curso	
G32.6	Satisfação com a Qualidade dos materiais disponibilizados	
G32.7	Satisfação com o Sistema de Avaliação	
G32.8	Satisfação com o Nível de exigência acadêmica	
G33.1	Satisfação com a Ajuda na integração e adaptação do estudante	
G33.2	Satisfação com os Regulamentos e normas	
G33.3	Satisfação com os Recursos disponíveis para realização das atividades	
G33.4	Satisfação com os Investimentos para melhorias dos serviços ofertados	
G33.5	Satisfação com o Atendimento ao estudante	
G33.6	Satisfação com a Possibilidade de negociação financeira	

**Fonte:** Santos (2015).

Verifica-se que, a partir da correlação apresentada na Tabela 28 que as variáveis do bloco G32 e G33 agruparam-se no mesmo fator, o que verifica a alta correlação entre as mesmas, ou seja, os fatores que antes, no modelo teórico, eram considerados como Organização Acadêmica e Gestão Institucional, passaram a

compor um único fator denominado Gestão Institucional. O agrupamento se justifica por ser a organização acadêmica, um dos aspectos abordados pela gestão das instituições educacionais (COLOMBO, 2004). Assim, as análises realizadas a partir desse momento, foram realizadas considerando os 4 fatores identificados na análise fatorial.

Com o intuito de medir a confiabilidade da consistência interna dos fatores, foi calculado o valor de Alfa de Cronbach dos quatro fatores, uma vez que os fatores foram reorganizados de acordo com a Matriz de correlação fatorial. O coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach é medido numa escala de 0 a 1, sendo o valor mínimo aceitável é 0,6 para se considerar um fator confiável (HAIR et al. 2009).

As medidas de consistência interna são apresentadas na Tabela 29 para cada fator, sendo que ao reduzir as variáveis para quatro fatores, os mesmos excederam os limiares mínimos sugeridos na literatura. Nesse sentido, como o instrumento mostrou-se válido, por apresentar valores acima de 0,8, ou seja, o conjunto de itens está funcionando de maneira precisa, pode-se concluir que ele mede aquilo a que se propõe de maneira consistente.

**Tabela 29 - Alfa de Cronbach**

<i>Fatores</i>	<i>Itens</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Fator 1 – Gestão institucional</i>	7	0,828
<i>Fator 2 – Qualidade do curso</i>	9	0,890
<i>Fator 3 – Prática docente</i>	5	0,922
<i>Fator 4 – Dedicção do estudante</i>	15	0,955

**Fonte:** Santos (2015).

### 12.2.2 Análise de regressão

A análise de regressão múltipla é uma técnica estatística multivariada utilizada para analisar a relação entre uma única variável dependente e diversas variáveis independentes (HAIR, et al. 2009). Nesse sentido, é fundamental haver uma variável dependente dentre um grupo variáveis para que esta técnica possa ser empregada. Outro resultado a ser considerado é o valor de  $R^2$ , que é uma medida da efetividade geral da regressão linear. Quanto maior for o valor de  $R^2$ , melhor se explica a variação nos dados. E o valor do Beta padronizado que indica as contribuições relativas das variáveis para a predição.

Apresentamos na Tabela 30 a análise de regressão das variáveis que compõe o fator Dedicção do Estudante, questões G29.1 a G29.8, sendo a variável dependente a questão G.29.8 “Considerando os aspectos anteriores, considero minha dedicação aos estudos...”.

**Tabela 30 - Análise de Regressão em relação a Dedicção do estudante**

<b>Em relação aos seus estudos, avalie sua dedicação nos seguintes aspectos de sua formação</b>	<b>B</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Beta padr.</b>	<b>t</b>	<b>Sig. Valor p</b>
Formação antes de ingressar na instituição	0,029	0,065	0,033	0,449	0,654
Cumprimento do programa acadêmico	0,258	0,1	<b>0,235</b>	2,589	<b>0,012</b>
Tempo dedicado ao estudo	0,149	0,1	0,156	1,489	0,141
Técnicas e hábitos de estudo	0,391	0,128	<b>0,357</b>	3,064	<b>0,003</b>
Aprofundamentos de leituras	0,066	0,096	0,068	0,688	0,493
Realização de práticas/estágios extracurriculares	0,087	0,068	0,108	1,276	0,206
Participação em atividades extraclasse	0,086	0,063	0,103	1,359	0,178

*R<sup>2</sup> da Regressão = 69%*

*Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.29.8, Considerando os aspectos anteriores, considero minha dedicação aos estudos...” e as demais questões do bloco como independentes.*

**Fonte:** Santos (2015).

Observa-se que na tabela 30, pelo valor de  $R^2$  que 69% das variações em Y (dependente) podem ser explicadas pelo conjunto de variáveis do bloco, com um valor de significância  $p < 0,05$ . Sendo as variáveis, Cumprimento do programa acadêmico e Técnicas e hábitos de estudo, as que mais impactam na variável dependente, ou seja, estes são os aspectos mais relevantes, no âmbito deste estudo, para a Dedicção do Estudante. Os hábitos e técnicas de estudo em grande parte determinam o sucesso em cursos a distância, outrossim, os estudantes que não conseguem cumprir o programa acadêmico a tempo, tendem a desistir dos estudos. (MOORE e KEARSLEY, 2011)

Nesse sentido, podemos dizer que para os estudantes com melhores hábitos de estudos e que procuram cumprir os prazos, os mesmos, tendem a ter uma melhor percepção acerca da sua dedicação aos estudos. Sendo que em EaD é imprescindível conscientizar o estudante e aconselhá-lo na experiência do aprendizado a distância, o qual vai requer, além da dedicação, disciplina para o cumprimento das atividades e estabelecimento de metas de aprendizagem. Hábitos aos quais os estudantes não costumam estar habituados a organizar e, até mesmo considerar como suas responsabilidades. Na educação presencial muitas destas questões estão “resolvidas” pela cobrança do professor e o cronograma de atividades presenciais que, de certo

modo, pressiona o estudante a ter um ritmo. Na EaD ele/ela está livre para compor seu ritmo. O que pode ser uma fragilidade se não for bem administrado.

Em relação à Qualidade do curso, foi considerado como variável dependente para a análise de regressão a questão G30.10 (Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente.), sendo as questões G30.1 a G30.9 tratadas como variáveis independentes. O resultado dessa análise é apresentado na Tabela 31.

**Tabela 31 - Análise de Regressão em relação à Qualidade do curso**

<i>Indica seu grau de concordância em relação à qualidade do curso</i>	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta padr.</i>	<i>t</i>	<i>Sig. Valor p</i>
<i>As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação</i>	0,231	0,111	<b>0,215</b>	2,082	<b>0,041</b>
<i>Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina</i>	0,159	0,098	0,157	1,619	0,11
<i>Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho</i>	0,133	0,106	0,14	1,248	0,216
<i>A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível</i>	0,161	0,101	0,175	1,599	0,114
<i>A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas</i>	0,095	0,077	0,124	1,234	0,221
<i>As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos</i>	0,089	0,11	0,092	0,812	0,419
<i>A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado</i>	-	0,088	-	-	0,487
<i>O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente</i>	0,061	0,112	0,076	0,699	0,89
<i>A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem</i>	0,016	0,082	<b>0,239</b>	2,737	<b>0,008</b>

$R^2$  da Regressão = 63%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.30.10, Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

O bloco Qualidade do curso pode ser explicado por 63% das variações da variável dependente pelo conjunto das variáveis do bloco. Identificamos as variáveis “atividades que atendem as necessidades de formação” e “promoção de discussões resulta positivamente para aprendizagem”, considerando o nível de significância  $p < 0,05$ , como as variáveis de maior impacto no bloco, ou seja, para a qualidade do curso ser considerada excelente.

A educação a distância está fundamentada em um diálogo didático mediado pelo professor/tutor, independente do espaço, que auxilia e promove a aprendizagem



independente. Porém todo e qualquer diálogo no âmbito da educação ocorre pelo desenvolvimento de práticas embasadas em solidas bases teóricas. De acordo com Moore e Kearsley (2011) e Aretio (2014) a qualidade em EaD passa por aspectos como a organização do curso, os conteúdos, a docência e os sistemas de apoio, nesse sentido corrobora com os estudantes pesquisados que apresentam como mais impactante para a qualidade do curso as discussões e as atividades realizadas, sendo estas resultantes de conteúdo e docência, pois ao falar em promoção de discussões para aprendizagem e realização de atividades para a formação, não se pode excluir esses dois aspectos, pois o cerne donde são desenvolvidas essas ações é a educação.

Segundo Moran (2005), um bom curso de Educação a Distância procura ter um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. Permite menos improvisações do que uma aula presencial, sendo necessário prever a possibilidade de mudanças e a interação dos estudantes.

Corroborando com o exposto, apresentamos na Tabela 32, os aspectos relacionados à Prática Docente e a regressão realizada a partir das questões que englobaram especificamente este aspecto. Comprovamos, a partir das variáveis analisadas, que 84% das variações em Y podem ser explicadas pelo conjunto de variáveis do bloco, sendo a variável dependente (Y) “Considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente”.

**Tabela 32 - Análise de Regressão em relação à Prática docente**

<b><i>Avalie as afirmações abaixo considerando a atuação dos professores/tutores do curso</i></b>	<b><i>B</i></b>	<b><i>Std. Error</i></b>	<b><i>Beta padr.</i></b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>Sig. Valor p</i></b>
<i>O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso</i>	0,181	0,094	<b>0,142</b>	1,924	<b>0,058</b>
<i>O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas</i>	0,242	0,078	<b>0,243</b>	3,095	<b>0,003</b>
<i>O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma</i>	0,015	0,083	0,012	0,176	0,861
<i>O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades propostas</i>	0,245	0,105	<b>0,226</b>	2,328	<b>0,023</b>
<i>Atenção dedicada pelos professores/tutores ao estudante (acompanhamento da aprendizagem, apoio, orientação...)</i>	0,399	0,081	<b>0,397</b>	4,938	<b>0,000</b>

*R<sup>2</sup> da Regressão = 84%*

*Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.31.6, considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente e as demais questões do bloco como independentes.*

**Fonte:** Santos (2015).

Dentre as variáveis com maior significância, ou seja, que mais impactam para atuação excelente do professor/tutor estão: o estímulo a participação nas atividades do curso, materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas, feedback satisfatório em relação as atividades propostas e atenção dedicada pelos professores/tutores ao estudante. Sendo esta última, a atenção dedicada ao estudante, a variável com maior impacto para a percepção de excelência do professor/tutor por parte dos estudantes.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, publicado em 2003 e revisado em 2007, o estudante é sempre o foco de um programa educacional e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e estudantes (BRASIL, 2007). Não raro é ter como resultado impactante para os estudantes a atenção dos professores/tutores a eles dedicada, uma vez que estes são, independente da modalidade, os atores fundamentais para os processos de ensino e, também, de aprendizagem.

Igualmente, na EaD, essa relação é amplificada, uma vez que, em muitos casos, o professor/tutor é o elo de ligação mais constante, não somente com o curso, mas com a instituição a qual o estudante está inserido. Nesse sentido, Aretio (2014) ressalta que em EaD se faz necessário manter um contato permanente com o estudante e dedicar-lhe especial atenção, não somente em relação ao conteúdo, mas também orientá-lo na resolução de diferentes problemas inerentes de sua vida acadêmica.

Tal aspecto requer a necessidade de planejamento das ações e de uma proposta de curso e um projeto de EaD que contemple e possibilite esse fazer por parte dos professores/tutores. Assim, apresentamos os resultados do bloco de questões relacionadas à Gestão Institucional que, após análise fatorial, foi unido ao bloco da Organização Acadêmica.

Tabela 33 - Análise de Regressão em relação à Gestão institucional

<i>Indique qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos</i>	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta padr.</i>	<i>t</i>	<i>Sig. Valor p</i>
<i>Orientação relativa ao plano e programa de estudos</i>	-0,156	0,097	-0,142	-1,617	0,11
<i>Coordenação entre disciplinas</i>	0,065	0,127	0,059	0,513	0,61
<i>Conteúdo das disciplinas</i>	-0,064	0,084	-0,057	-0,767	0,446
<i>Didática dos professores</i>	0,069	0,079	0,067	0,872	0,386
<i>Atenção da coordenação do curso</i>	0,28	0,071	<b>0,303</b>	3,932	<b>0,000</b>
<i>Qualidade dos materiais disponibilizados</i>	-0,042	0,077	-0,037	-0,545	0,588
<i>Sistema de Avaliação</i>	0,218	0,082	<b>0,234</b>	2,652	<b>0,01</b>
<i>Nível de exigência acadêmica</i>	-0,004	0,085	-0,004	-0,049	0,961
<i>Ajuda na integração e adaptação do estudante</i>	0,056	0,083	0,064	0,675	0,502
<i>Regulamentos e normas</i>	0,193	0,105	0,201	1,835	0,071
<i>Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, ...)</i>	0,162	0,075	<b>0,180</b>	2,162	<b>0,034</b>
<i>Investimentos para melhorias dos serviços ofertados</i>	-0,024	0,079	-0,027	-0,308	0,759
<i>Atendimento ao estudante</i>	0,043	0,084	0,047	0,516	0,607
<i>Possibilidade de negociação financeira</i>	0,217	0,067	<b>0,225</b>	3,219	<b>0,002</b>
<i>R<sup>2</sup> da Regressão = 70%</i>					

*Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.33.7, considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional e as demais questões do bloco como independentes.*

**Fonte:** Santos (2015).

Podemos observar na Tabela 33, que 70% das variações em Y podem ser explicadas pelo conjunto de variáveis do bloco. Sendo que as variáveis com maior impacto na satisfação com a gestão da instituição são as variáveis que envolvem a atenção da coordenação do curso, o sistema de avaliação, os recursos (laboratórios, AVA, biblioteca, ...) e a possibilidade de negociação financeira. Destas a variável com maior carga é a atenção da coordenação com um valor Beta de 0,303, o que indica que esta variável é responsável por 30% do impacto em relação a satisfação com a gestão da IES.

Segundo os Referenciais de Qualidade da EaD, é papel da instituição orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o estudante, mas também a promover autonomia para o aprender e para o mesmo controlar seu próprio desenvolvimento. (BRASIL, 2007)

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infraestrutura material proporcional ao número de estudantes,

aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançado, o que representa um significativo investimento para a instituição.

Até aqui realizamos a análise regressão para verificar o impacto das variáveis dentro de cada bloco, ou seja, se as questões estão relacionadas entre. Essa análise se deu no intuito de medir as variáveis que mais influenciam a questão geral de cada bloco.

Ao final dos blocos, o estudante é questionado acerca o estado corrente de seus estudos, salientamos que nessa questão há a opção de escolher entre a permanência e os diferentes tipos de abandono, como citado no referencial teórico, e no capítulo que apresenta o questionário. O presente estudo focalizou os estudantes que permanecem em seus estudos, porém justificamos a presença da questão acerca o estado corrente dos estudos com o intuito de o instrumento poder ser aplicado para, além de estudantes ativos, estudantes que por algum motivo tenham realizado outra opção para seus estudos e que, em alguns casos, nem mesmo a IES conhece o motivo.

Uma vez selecionado o estado corrente de seus estudos, o estudante responde a um bloco de questões específicas acerca da sua decisão. Em função de termos trabalhado com estudantes que continuam nos estudos, apresentamos a análise de regressão tomando como variável dependente as variáveis da questão dos motivos relacionados à permanência, na qual os estudantes responderam a seguinte questão: Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de continuar os estudos.

Ao analisar o bloco Gestão Institucional (Gestão Institucional + Organização Acadêmica) com a variável dependente da permanência, obtivemos um valor para  $R^2=0,791$ , o que confirma que 79% das variações da variável dependente, Satisfação com a gestão da instituição, podem ser explicadas pelas variáveis do bloco.

Tabela 34 - Análise de Regressão em relação à Gestão institucional com a Permanência

<b>Questões do bloco Gestão Institucional e Organização Acadêmica</b>	<b>B</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Beta padr.</b>	<b>t</b>	<b>Sig. Valor p</b>
Orientação relativa ao plano e programa de estudos	0,149	0,147	0,123	1,013	0,315
Coordenação entre disciplinas	-0,551	0,195	<b>-0,457</b>	-2,832	<b>0,006</b>
Conteúdo das disciplinas	0,155	0,122	0,125	1,27	0,209
Didática dos professores	0,025	0,133	0,022	0,186	0,853
Atenção da coordenação do curso	0,545	0,117	<b>0,531</b>	4,67	<b>0,000</b>
Qualidade dos materiais disponibilizados	0,324	0,12	<b>0,265</b>	2,698	<b>0,009</b>
Sistema de Avaliação	0,112	0,118	0,112	0,954	0,344
Nível de exigência acadêmica	-0,052	0,123	-0,045	-0,424	0,673
Ajuda na integração e adaptação do estudante	0,141	0,127	0,153	1,113	0,27
Regulamentos e normas	0,236	0,156	0,228	1,517	0,135
Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, ...)	0,1	0,109	0,104	0,92	0,361
Investimentos para melhorias dos serviços ofertados	0,07	0,114	0,071	0,61	0,544
Atendimento ao estudante	-0,051	0,127	-0,052	-0,402	0,689
Possibilidade de negociação financeira	-0,088	0,095	-0,087	-0,927	0,358

$R^2$  da Regressão = 79%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.33.7, considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Observamos na Tabela 34, que as variáveis que mais impactam para a correlação Gestão Institucional e Permanência são a Coordenação entre disciplinas, a Atenção da coordenação do curso e Qualidade dos materiais disponibilizados no curso. Destas três variáveis a que tem um maior impacto é a atenção da coordenação do curso, por apresentar o valor Beta padronizado=0,531. Ou seja, para os estudantes constantes desta amostra, o aspecto que mais influencia a satisfação com a gestão da instituição para permanência é a atenção recebida pela coordenação do curso. Tomou-se como explicativa para a atenção da coordenação, aspectos como acompanhamento do estudante, apoio, orientação para matrícula, etc. Assim, podemos inferir que, quanto melhor a atenção da coordenação, maior a satisfação com a gestão da instituição e, por conseguinte, maior a possibilidade de o estudante permanecer nos estudos.

Em relação à Qualidade do curso, realizamos a análise de regressão tomando como variável dependente a “qualidade do curso me motivou a permanecer nos estudos”. Desta análise resultou um valor de  $R^2=0,521$ , ou seja, 52% da variação da variável dependente pode ser explicada pelas questões do bloco. Na Tabela 35 são apresentados os valores resultantes desta análise.

**Tabela 35 - Análise de Regressão em relação à Qualidade do curso com a Permanência**

<b>Questões do bloco Qualidade do curso</b>	<b>B</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Beta padr.</b>	<b>t</b>	<b>Sig. Valor p</b>
As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação	0,48	0,172	<b>0,359</b>	2,786	<b>0,007</b>
Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	-	0,032	-	0,215	0,83
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	0,255	0,171	0,213	1,489	0,141
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	0,103	0,159	0,09	0,65	0,518
A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	0,269	0,111	<b>0,290</b>	2,422	<b>0,018</b>
As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos	-	0,082	-	0,507	0,614
A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado	-	0,341	-	2,517	<b>0,014</b>
O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente	0,073	0,164	0,06	0,447	0,656
A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem	0,441	0,129	<b>0,352</b>	3,416	<b>0,001</b>

$R^2$  da Regressão = 52%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.30.10, Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

A partir do exposto na tabela 35 é possível verificar que são quatro as variáveis com 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, A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem. Essas quatro variáveis explicam os aspectos que os estudantes observam ao levar em consideração a qualidade do curso para a permanência nos estudos, sendo que a promoção de discussões é o aspecto de maior impacto nessa relação.

Da análise de regressão em relação à Prática docente com a Permanência, apresentada na Tabela 36, podemos dizer 59% da variação da variável dependente pode ser explicada pelas questões do bloco uma vez que obtivemos o valor de  $R^2=0,589$ . Sendo que as variáveis que mais impactam para a permanência dos estudantes levando em consideração a atuação dos professores/tutores é o feedback em relação as atividades propostas e o estímulo a participação, respectivamente.

Tabela 36 - Análise de Regressão em relação à Prática docente com a Permanência

Questões do bloco Prática docente	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso	0,48	0,161	0,383	2,984	0,004
O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas	-0,041	0,131	-0,041	-0,311	0,757
O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma	-0,186	0,143	-0,157	-1,297	0,199
O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades propostas	0,425	0,179	0,399	2,375	0,020
Atenção dedicada pelos professores/tutores ao estudante (acompanhamento da aprendizagem, apoio, orientação...)	0,215	0,134	0,222	1,604	0,113

$R^2$  da Regressão = 59%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.31.6, considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Entendemos que o professor/tutor é o elo maior de ligação com o estudante, principalmente na EaD. Ao incentivar a participação, o mesmo está estimulando o sentimento de pertença em relação ao curso, a instituição e sua vida acadêmica como um todo. De acordo com Favero e Franco (2006), enquanto os educandos se sentirem parte do processo poderão colaborar para que o aprendizado seja uma constante e para que haja sucesso. Ainda acerca dessa questão, Moran (2011) salienta que estar juntos facilita a criação de confiança, de laços afetivos e diz que o papel do tutor é fundamental para criação de laços afetivos. Enfatiza também que, os cursos que tem menos evasão, são os que enfatizam o atendimento ao estudante, a criação de vínculos e de laços afetivos.

Corroborando com essa informação, apresentamos uma interação na questão aberta, na qual um respondente aponta como ponto positivo “*Minha professora sempre presente para qualquer dúvida*”. E também outro respondente, diz que “*os pontos positivos estão ligados aos professores, pois são preparados, a maioria acredita na EaD, estimulam a turma, tiram as dúvidas, dão aula de verdade nos motivando a desenvolver as atividades no ambiente virtual*”. Ou seja, percebemos que o estudante também entende como importante essa atenção e retorno, seja em relação ao conteúdo e atividades, seja para auxiliar nas questões do dia a dia.

Em relação à dedicação, ao analisar o bloco de questões acerca a Dedicação do estudante com a permanência, obtivemos um valor de  $R^2=0,256$ , o que explica que 25% das variações da variável dependente “Dedicação aos estudos acadêmicos”



podem ser explicadas pelas variáveis do bloco. Os resultados são apresentados na Tabela 37.

**Tabela 37 - Análise de Regressão em relação à Dedicção do estudante com a Permanência**

<b>Questões do bloco Dedicção do estudante</b>	<b>B</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Beta padr.</b>	<b>t</b>	<b>Sig. Valor p</b>
<i>Formação antes de ingressar na instituição</i>	0,029	0,065	0,17	1,404	0,165
<i>Cumprimento do programa acadêmico</i>	0,258	0,1	-0,01	-0,07	0,944
<i>Tempo dedicado ao estudo</i>	0,149	0,1	0,067	0,383	0,703
<i>Técnicas e hábitos de estudo</i>	0,391	0,128	-0,367	-1,87	0,066
<i>Aprofundamentos de leituras</i>	0,066	0,096	<b>0,497</b>	3,075	<b>0,003</b>
<i>Realização de práticas/estágios extracurriculares</i>	0,087	0,068	0,172	1,209	0,231
<i>Participação em atividades extraclasse</i>	0,086	0,063	0,091	0,732	0,467

*R<sup>2</sup> da Regressão = 25%*

*Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão C.1.2, Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de continuar os estudos... "Dedicção aos estudos" e as demais questões do bloco Dedicção do estudante como independentes.*

**Fonte:** Santos (2015).

Observando a tabela 37, percebemos que a variável que impacta na Dedicção do estudante para a permanência é o aprofundamento de leituras. Esse é um aspecto que chama a atenção no sentido de o estudante perceber essa influência, mesmo que subjetivamente. Na Universidade como um todo, cada vez mais, é exigido e esperado do estudante que o mesmo tenha autonomia e proatividade frente aos seus estudos. Principalmente na EaD é necessário que o estudante tenha esse posicionamento de constante busca pelo aprender, além de ter disciplina para realização das atividades.

Complementar a esses dados, temos o posicionamento de um respondente ao apontar como positivo *"ter autonomia nos horários para estudo e a oportunidade de aprofundar no mundo da leitura e aprendizagem por conta própria."*

A EaD prescinde da presença física dos estudantes, mas não da dedicação e do aprofundamento de leituras e conhecimento exigidos pela sociedade e, por conseguinte, pela vida acadêmica. Sendo que, em alguns casos, o aprofundamento de leituras pode ser interpretado como uma opção a aula expositiva do presencial. De acordo com Severino (2007) ao ingressar na Educação Superior

o estudante dar-se-á conta de que se continuidade de encontra diante de exigências específicas para a sua vida de estudos.

Em primeiro lugar, é preciso que o estudante se conscientize de que doravante o resultado do processo depende fundamentalmente dele mesmo. as condições de aprendizagem transformam-se no sentido de exigir do



estudante maior autonomia na efetivação da aprendizagem, maior independência em relação aos subsídios da estrutura do ensino e dos recursos institucionais que ainda continuam sendo oferecidos. O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de auto atividade didática que será, sem dúvida, crítica e rigorosa.

Este material didático e científico serve de base para o estudo pessoal e para a complementação dos elementos adquiridos no decurso do processo coletivo de aprendizagem em sala de aula. Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores. já não basta a presença física às aulas e o cumprimento forçado de tarefas mecânicas: é preciso dispor de um material de trabalho específico à sua área e explorá-lo adequadamente. (SEVERINO, 2007, p. 23-24)

O estudante de EaD, de acordo com a amostra, parece ser consciente deste seu papel, porém o baixo valor de  $R^2$  pode denotar a dificuldade de o estudante olhar para si mesmo e avaliar sua responsabilidade de estudante para com o processo de aprendizagem, dificuldade esta inerente da humana condição. Porém, um dos estudantes aponta que “*Posso aprender estudando e se eu não estudar vou reprovar em qualquer faculdade*”. O estudante percebe a importância de dedicar-se aos estudos, independente da modalidade escolhida para realizar seus estudos.

### 12.2.3 Correlação entre os quatro fatores e a permanência

Com o intuito de verificar as hipóteses do modelo de análise, apresentado no capítulo 11, realizamos a análise de correlação, primeiramente entre a variável dependente Permanência com a questão geral de cada bloco dos quatro fatores: Gestão Institucional, Qualidade do Curso, Prática Docente e Dedicção do Estudante. Para essa análise testamos as hipóteses levantadas modelo, as quais são apresentadas novamente a fim de facilitar ao leitor o acompanhamento dos resultados. As hipóteses relacionadas diretamente com a permanência são as que seguem:

- Hipótese 1 (H1): quanto mais satisfeito com a gestão da instituição, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;

- Hipótese 2 (H2): quanto melhor a prática docente, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;

- Hipótese 3 (H3): quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos;

- Hipótese 4 (H4): quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;

O coeficiente de correlação de Pearson, utilizado para o teste de hipóteses, é uma técnica matemática utilizada para medir a força de associação entre duas variáveis, ou seja, representa a similaridade de cada variável com outra, quando vista ao longo de todas as observações. Seu valor representativo varia de -1,00 a 1,00, onde 0 representa a ausência de associação entre as variáveis. (Hair et al., 2009)

Pode-se utilizar a seguinte denominação para a magnitude das correlações (Hair et al., 2009)

- Correlação com valores de 0.6 ou mais, positivo ou negativo, indica forte ou elevada magnitude de correlação;

- Correlação com valores de 0.35 a 0.6, positivo ou negativo, indica uma correlação moderada; e

- Correlação com valores de 0 a 0.35 indica uma correlação fraca.

Na Tabela 38 apresentamos a matriz de correlação da Permanência.

**Tabela 38 - Matriz de correlação com a Permanência**

<b>Questão geral do bloco</b>	<b>Questões sobre os motivos da Permanência</b>			
	Dedicação do estudante	Gestão Institucional	Prática docente	Qualidade do curso
<i>Considero a qualidade do meu curso excelente</i>	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)			<b>,674**</b> <b>0,00</b>
<i>Considero a atuação do professor/tutor excelente</i>	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)		<b>,778**</b> <b>0,00</b>	
<i>Nível de satisfação com a Gestão Institucional</i>	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)	<b>,784**</b> <b>0,00</b>		
<i>Considero minha dedicação aos estudos excelente</i>	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)	<b>,292*</b> <b>0,011</b>		

\*\* . A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).

Fonte: Santos (2015).

Observa-se na tabela 38 que existe significativa correlação entre os quatro fatores e a permanência. Ao analisar os dados constantes da tabela, verifica-se que a H1 foi confirmada, pois apresenta correlação altamente significativa ( $p < 0,01$ ) e de magnitude elevada (0,784) e direta identificada pelo sinal positivo da correlação. Ou seja, quanto mais satisfeito o estudante está com a gestão da instituição, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos.

Para compreender a satisfação em relação a gestão, foram considerados aspectos que contemplaram a ajuda na integração e adaptação, claros regulamentos e normas, recursos disponíveis, investimentos para melhorias, atendimento e possibilidade de negociação financeira, sendo contempladas também questões relacionadas a coordenação entre as disciplinas, orientação do plano de estudos, conteúdo das disciplinas, didática dos professores, atenção ao estudante, qualidade dos materiais, sistema de avaliação e exigência acadêmica.

Relativa a prática docente e a permanência (H2), a correlação se mostrou altamente significativa ( $p < 0,01$ ) e de magnitude elevada (0,778) e direta, identificada pelo sinal positivo da correlação. Ou seja, a hipótese de que quanto melhor a prática docente, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos é verdadeira. Moore e Kearsley (2011) afirmam que os melhores professores a distância desenvolvem a empatia com os estudantes e tem capacidade para atender as personalidades dos mesmos, ainda recai sobre o professor/tutor criar situações que oportunizem aos estudantes um espaço para aprenderem a controlar, gerenciar e envolverem-se com os materiais na tentativa de transformar as informações em conhecimento. Nesse sentido confirmamos a hipótese de que a permanência está altamente correlacionada com a prática docente, ou seja, com a atuação do professor/tutor.

A H3 refere-se à dedicação do estudante e sua relação com a permanência, os resultados demonstram que a correlação é significativa ( $p < 0,05$ ), mas de baixa magnitude (0,292) e direta. Assim, mesmo com correlação menor, confirmamos a hipótese de que quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos.

Ao analisar os dados apresentados verificamos que a correlação entre a qualidade do Curso e a permanência, H4, é altamente significativa ( $p < 0,01$ ) e de

magnitude elevada (0,674) e direta (sinal positivo da correlação), ou seja, comprovamos a hipótese de que quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos.

Os estudantes levaram em consideração questões como as atividades do curso, os conteúdos, os materiais, a atualidade dos conteúdos, a promoção de discussões, a exposição clara e acessível dos temas para qualidade do curso ser excelente, ou seja, quanto melhor forem esses aspectos desenvolvidos e trabalhados no curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer no curso.

#### 12.2.4 Correlação dos fatores entre si

O modelo estabelecido propõe relação dos fatores entre si, considerando as seguintes hipóteses:

- Hipótese 5 (H5): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, melhor a percepção de qualidade do curso;
- Hipótese 6 (H6): quanto melhor a prática docente, melhor a qualidade do curso;
- Hipótese 7 (H7): quanto melhor a prática docente, maior a satisfação com a gestão institucional;
- Hipótese 8 (H8): quanto melhor a prática docente, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 9 (H9): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 10 (H10): quanto melhor a qualidade do curso, maior a dedicação do estudante nos estudos.

O resultado desta análise é apresentado na Tabela 39.

Tabela 39 - Matriz de correlação entre os fatores

		<i>Dedicação</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Prática</i>	<i>Gestão</i>
<i>Dedicação</i>	Correlação de Pearson	1	<b>,293**</b>	0,121	<b>,217*</b>
	Sig. (bilateral)		<b>0,007</b>	0,274	<b>0,047</b>
<i>Qualidade do meu curso excelente</i>	Correlação de Pearson	<b>,293**</b>	1	<b>,468**</b>	<b>,687**</b>
	Sig. (bilateral)	<b>0,007</b>		<b>0</b>	<b>0</b>
<i>Atuação do professor/tutor excelente</i>	Correlação de Pearson	0,121	<b>,468**</b>	1	<b>,513**</b>
	Sig. (bilateral)	0,274	<b>0</b>		<b>0</b>
<i>Satisfação com a Gestão Institucional</i>	Correlação de Pearson	<b>,217*</b>	<b>,687**</b>	<b>,513**</b>	1
	Sig. (bilateral)	<b>0,047</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

\*\**. A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).*

\**. A correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).*

Fonte: Santos (2015).

A partir dos dados apresentados podemos dizer que a hipótese H5 foi confirmada, pois a correlação entre a satisfação com a Gestão Institucional e a Qualidade do Curso é altamente significativa em nível de  $p < 0,01$  e de magnitude elevada (0,687) e direta (sinal positivo da correlação). Corroborando com a hipótese de correlação entre qualidade e gestão, Morin (2005) afirma que para termos cursos de qualidade, se faz necessário termos administradores que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, além das questões empresariais ligadas ao lucro, e que equilibrem o gerenciamento empresarial, o tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação.

A hipótese H6 afirma correlação entre a prática docente e a qualidade do curso, a qual foi confirmada com uma correlação altamente significativa ( $p < 0,01$ ) e de magnitude moderada (0,468), porém ainda assim é possível afirmar que quanto melhor a prática docente (atuação dos professores/tutores), melhor é a qualidade do curso. Do mesmo modo, a hipótese H7 que considera correlação entre a prática docente e a satisfação com a gestão da instituição foi confirmada, pois existe uma correlação entre essas duas variáveis altamente significativa ( $p < 0,01$ ) e magnitude moderada (0,513), ou seja, é possível inferir que quanto melhor a prática docente, maior a satisfação com a gestão institucional.

A propósito dessa correlação, Moore e Kearsley (2011) afirmam que quando um curso é bem organizado, o mesmo dá condições para que os professores/tutores envolvam os estudantes e possam criar um ambiente propício para o desenvolvimento

de situações de ensino e de aprendizagem. Saliendam também que o professor/tutor é a fonte de informação mais confiável do sistema de monitoramento do estudante e, por conseguinte, afetam diretamente a sua percepção da Gestão da instituição.

Quando verificamos a correlação entre a prática docente e a dedicação do estudante, hipótese H8, a mesma não foi comprovadamente significativa pela presente amostra.

Quando testada a hipótese H9, quanto maior a percepção de qualidade do curso, maior a dedicação do estudante nos estudos, comprovamos que há correlação entre essas variáveis, as quais tem uma correlação altamente significativa em nível de  $p < 0,01$ , mas com magnitude fraca (0,293) e direta. A hipótese H10, também apresenta um quadro similar onde a correlação entre a satisfação com a gestão da instituição e a dedicação do estudante foi significativa ( $p < 0,05$ ) e de magnitude fraca (0,217) e direta (sinal positivo da correlação). Tal valor pode ter sido baixo em função do tamanho da amostra ( $N=86$ ), ou ainda por uma possível dificuldade de uma consciente autoavaliação inerente, não somente a estudantes, mas a dificuldade de o ser humano de olhar para si mesmo criticamente.

### 12.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS

Como abordado anteriormente, o instrumento desta investigação contemplou, além das questões fechadas, duas de caráter aberto. Assim, ao final do questionário os respondentes são convidados a responder as questões abertas, sendo uma relacionada aos pontos positivos e negativos do seu curso a distância e outra acerca algum ponto importante que não tivesse sido abordado no questionário. A análise dessas questões levou em consideração as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2010), a saber: pré-análise, exploração do material e análise e interpretação dos resultados.



### 12.3.1.1 Aspectos Institucionais

Dos respondentes que mencionaram como ponto positivo (14) a atuação do professor/tutor, os mesmos salientaram como positiva a atenção dedicada e o estímulo para os estudos por parte dos professores/tutores. Acerca desse aspecto um estudante afirma: *“Minha professora sempre presente para qualquer dúvida”*. Outro participante ressalta do encontro presencial *“os pontos positivos estão ligados aos encontros presenciais, pois os professores são preparados, a maioria acredita na EAD, estimulam a turma, tiram as dúvidas, dão aula de verdade, nos motivando a desenvolver as atividades no ambiente.”*

Sendo que dos aspectos negativos em relação à atuação do professor/tutor um respondente expõe: *“a falta de comprometimento de alguns professores/tutores perante o conteúdo da disciplina”*. Ao que outro respondente afirma que

*(Negativo) O relacionamento humano entre o professor e o aluno dentro de uma sala de aula, com isso muito se pode perder, pois o aluno não sofre a influência do carisma do professor, e sem essa relação de empatia, o aluno pode perder uma motivação que daí poderia advir.*

A esse respeito Moore e Kearsley (2011) apontam que o professor/tutor precisa orientar os estudantes a envolverem-se nas atividades, sendo que ressaltam que para muitos estudantes esse envolvimento não é intuitivo e por isso enfatizam o papel crucial desses agentes para o processo de ensino e de aprendizagem em EaD. Ainda complementam com a afirmativa de que, em EaD, os professores/tutores são os olhos e os ouvidos do sistema.

Tais contribuições quando da atuação do professor/tutor corroboram com a análise estatística descrita anteriormente, na qual se comprova a hipótese de que quanto melhor a atuação do professor/tutor, maior a probabilidade de o estudante permanecer no curso. Embora nem todos os estudantes tenham mencionado esse aspecto como pontos positivos ou negativos, o consideramos importante, uma vez que, mesmo não havendo uma questão aberta específica relacionada ao professor/tutor, o mesmo aparece como ponto chave para o desenvolvimento do curso.



Ao apresentar aspectos relacionados à gestão, grande parte dos estudantes aponta os pontos negativos, como por exemplo, falta de contato com a gestão do curso, pouco tempo para as disciplinas, falta de informação, desorganização, falta de manutenção em biblioteca e laboratórios, tempo para realizar as avaliações, atendimento via 0800, demora no atendimento, falta de informações dos estágios. A esse respeito um respondente sinaliza que o “*Laboratório de informática muito lento, biblioteca com poucos volumes oferecidos pelo número de alunos, demora nas respostas online, pessoas com pouca experiência no atendimento*”. Outro, por sua vez, sinaliza que considera negativo o “*material desatualizado e de baixa qualidade, dificuldade de resolver questões na secretaria/coordenação/telefone, organização do espaço da faculdade (banheiros, convivência, sala de aula e sala de informática)*”.

Sendo que os estudantes também consideram aspectos como pontos positivos a atualização das informações da instituição, retorno em relação a dúvidas e pendências, o sistema de avaliação, a didática das aulas e a realização de seminários. Aspectos estes que estão relacionados com a metodologia, pois a entendemos como parte dos aspectos institucionais e também da gestão institucional, uma vez que, de acordo com Silva (2013) a administração educacional deve proporcionar condições e meios para que os profissionais da área pedagógica possam desempenhar suas atividades com eficiência.

Nesse sentido, podemos citar a fala de um dos estudantes ao afirmar que “*O curso é muito teórico e não nos ensina tudo que utilizamos na prática. Deveria ser mais prático, menos teórico, e mais voltado para ensinar o que o acadêmico vai utilizar no seu dia a dia de trabalho.*” Outro aspecto apontado diz respeito ao tempo de realização das disciplinas

*O fato de não se poder gerir tão bem as reações imprevistas e imediatas. Muitos cursos não são suficientemente flexíveis, uma vez que não incluem os imprevistos da disciplina, dificuldades na compreensão e reação dos alunos que têm capacidades diferentes de aprendizagens.*

Sendo que outro estudante que afirma gostar muito do curso e da modalidade escolhida, expõe que

*apenas sinto falta durante as aulas presenciais de atividades práticas como meu curso é pedagogia acredito que poderíamos ter feito um trabalho melhor se tivéssemos mais praticas, como oficinas de construção de jogos, visitação a brinquedotecas, palestras algo que suplementasse melhor a vivencia de sala de aula.*

Do ponto de vista pedagógico essa colocação é de extrema importância, uma vez que, somente, a teoria não habilita um profissional a exercer sua profissão. Atividades práticas são importantes e devem ser previstas na organização dos cursos, assim como recomendado nos Referenciais de Qualidade para EaD. (BRASIL, 2007)

Este aspecto está relacionado com a qualidade do curso e os estudantes apontam como aspecto positivo a qualidade do curso, a qualidade dos conteúdos e a qualidade dos professores/tutores. Porém apontam também a qualidade, pontos negativos que dizem respeito, principalmente, a qualidade dos materiais.

Os estudantes comentaram como positivo o seu fácil acesso ao AVA e os materiais nele disponibilizados. No entanto, dos 8 comentários em relação ao AVA, 7 foram classificados como negativo. Fato que aponta uma aparente contradição. Analisando as respostas verifica-se que a questão está relacionada à demora nas respostas, mudanças no ambiente de um dia para outro, um respondente diz que *“creio que poderíamos ter mais atenção na parte do AVA referente a universidade”*. Ou seja, o problema não é especificamente o AVA e sim a monitoração nele realizada pela equipe.

De acordo com Moore e Kearsley (2011), o professor/tutor e os envolvidos com a EaD da instituição devem garantir que todas as mensagens sejam respondidas em um intervalo de tempo razoável, especialmente nos momentos iniciais do curso.

A respeito da interação/atenção, os estudantes apontam como positivo o fato de interagirem com colegas e professores e como ponto negativo a falta de contato e atenção da instituição e também a falta de contato com colegas. Um dos respondes afirma que *“Negativos: Trabalho em grupo, nem todos do grupo colaboram ou estão na mesma sintonia”*.

Outro respondente afirma que *“Deveria ter mais conhecimento do aluno como pessoa. E suas qualidades”*. Sendo que outro estudante diz que

*A instituição não me conhece, eu não a conheço, não tem espaço para socialização, não interagimos com as direções dos polos, passamos 4 anos dentro de uma instituição e nunca somos conhecidos, se não tivermos algum tipo de problema não saberemos quem é o reitor, diretor ou o responsável legal.*

Mais uma vez, podemos relacionar esse aspecto da interação/atenção com a gestão da instituição, pois a gestão deve dar os subsídios necessários para que as

ações ocorram e sejam realizadas. Conhecer o estudante é fundamental para que estratégias de ação possam ser planejadas e implementadas, porém somente é possível conhecer o estudante se é estabelecida a comunicação com o mesmo, seja através do professor/tutor, que possui contato mais direto, ou através dos demais envolvidos da instituição com o fazer em EaD. Sendo que, outro aspecto a ressaltar é que muitos estudantes gostam da interação, não somente pelas questões de conteúdo, mas também pela convivência e apoio emocional advindo desta interação. (MOORE e KEARSLEY, 2011)

#### 12.3.1.2 Aspectos do estudante

Os aspectos mais citados e comentados como positivos são a economia e a organização do tempo. Dos estudantes participantes desta amostra, 53,57% apontaram como ponto positivo a flexibilidade de horários, tendo como derivadas questões relativas à possibilidade de conciliar estudo e trabalho, a não necessidade de estar todos os dias da semana na Universidade, poder estar mais tempo com a família e a praticidade. Especificamente nesse ponto um respondente diz “*o curso a distância facilita para quem trabalha o dia inteiro e disponibiliza do seu tempo vago para estudar independente de horário e carga horária por dia*”. Outro respondente afirma que “*Não preciso ir até a universidade, posso estudar em casa, consigo conciliar os estudos com o trabalho...*”. Um terceiro respondente ainda salienta que “*Posso conciliar família (filhos), trabalho, estudo, custo e tempo, pois moro longe da instituição*”.

Tais aspectos corroboram com a finalidade e caracterização da EaD segundo a LDB, na qual diz que, a EaD é modalidade educacional com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Conforme apresentado na análise descritiva dos dados, o principal motivo pela escolha da modalidade é a falta de tempo para assistir aulas na Universidade.

Moore e Kearsley (2011) destacam que os estudantes de cursos a distância são pessoas com emprego, família e obrigações sociais, sendo que para os mesmos existe um custo, além de financeiro, ao realizar um curso educacional. Nesse sentido, a Educação a Distância é alternativa para muitas pessoas que não possuem tempo

hábil ou estrutura familiar que permita a presença física e regular em uma IES, sendo esse um dos principais motivos para a escolha da modalidade por parte dos estudantes desta amostra.

Embora não tenha apresentado resultados tão significativos quanto os demais fatores da análise fatorial, é sabido que a dedicação do estudante é condição imprescindível para a realização de um curso a distância. Como mencionado na análise estatística dos dados, os hábitos de estudo e a organização para o acompanhamento do curso e a realização das atividades são um dos elementos fundamentais para o sucesso nos estudos a distância.

Nesse sentido um respondente relata que *“pelo próprio tempo que os estudantes possuem, o ensino a distância exige mais de ti, estudante, é você quem tem que buscar o conhecimento a sua aprendizagem, gosto muito do meu curso e da modalidade a distância”*. Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2011) para os estudantes de EaD devem haver razões específicas e claras para realização do curso o que, provavelmente, os torna estudantes mais motivados e orientados a realização das atividades, uma vez que, em geral, são pessoas que buscam conhecimento nas suas áreas de atuação e buscam complementar o conhecimento prático que já possuem.

Tais aspectos vêm ao encontro da fala do respondente que afirma: *“Estudo mais, procuro o que acho que falta no material ofertado pela instituição, o tempo sou eu que decido, é a minha vontade que prevalece”*. Outro respondente diz que *“O ato do acadêmico (a) impor-se para estudar mais (acredito que a EAD seja mais difícil por não ter encontros presenciais, o que faz com que o aluno se esforce mais e desta maneira, torne-se mais inteligente) ”*. Havendo uma opinião complementar por parte de outro respondente ao afirmar que: *“No meu ver, o ponto positivo do meu curso de graduação, é poder dar tudo de si, para com os trabalhos em grupos, saber que muito do que você está aprendendo, vem de uma educação que é tido em casa”*.

Uma visão interessante é a de um respondente ao relatar: *“Concluí o ensino fundamental totalmente a distância e o médio parcialmente, isso facilitou a organização de meus estudos. Aprendi que um bom profissional se forma através de seus próprios esforços, independente da instituição”*.

Apesar de que alguns estudantes tenham relatado como ponto positivo este esforçar-se mais em relação aos seus estudos e a questão da proatividade em relação a construção do conhecimento, um dos respondentes aponta esses aspectos como ponto negativo ao afirmar que

*Todos sabem que não é a mesma coisa que estar numa sala estudando e de frente ao professor, iria também estudar e se dedicar mais, por que acabamos as vezes esquecendo de entrar na internet e acabamos perdendo algumas coisas do curso...*

Embora esta seja uma opinião diversa das demais, alguns estudantes relataram que a falta de cobrança e o nível de exigência para com os estudos é um aspecto que os fazem considerar o curso mais fraco que no presencial. Tal questão pode estar relacionada com a existência de preconceito em relação à modalidade, como apresentado na análise estatística, que ainda é considerado grande para 74% dos estudantes da amostra.

### 12.3.1.3 Aspectos econômicos

Os estudantes também percebem ganhos econômicos ao realizar um curso a distância. Dos respondentes, 42% mencionam o baixo custo do curso a distância como aspecto positivo do mesmo. Na opinião de um dos respondentes: *“Penso que o ensino a distância vem se tornando cada vez mais frequente por razão econômica”*. Sendo que outro respondente aponta que o curso realizado na modalidade a distância tem um *“Menor custo de transporte, sem custo de alimentação, sem custo de xerox/apostilas, menor custo de mensalidade, [...] menor custo em vestuário”*. Ou seja, o estudante percebe um ganho financeiro acumulado ao não ter que deslocar-se até a Universidade para assistir as aulas todos os dias da semana.

Concordando com os aspectos expostos dos pontos positivos e negativos, salientamos o seguinte relato

*Eu diria que a EAD teria um único ponto negativo e este é positivo ao mesmo tempo. O ato de não ocorrer encontros presenciais, pois o aluno deve dedicar-se mais do que em uma faculdade presencial, e para este ponto tornar-se negativo, somente se o aluno não se esforçar ou obter muitas dificuldades de aprendizado, o que o impossibilitaria de aprender estudando sozinho. A EAD contempla alunos que não tem acesso ao ensino presencial com a mesma qualidade, utilizando das tecnologias para dar apoio pedagógico aos estudantes. A EAD possibilita que a educação chegue até as*

*peças que não tem tantas condições para pagar uma faculdade presencial. Por estes motivos, eu amo a EAD e amo fazer EAD.*

Outro aspecto apontado por, pelo menos, 17 estudantes é a não existência de pontos negativos no seu curso a distância. Conformaram nesses 17, somente os estudantes que explicitaram no questionário não haver pontos negativos, ou seja, não foram considerados os estudantes que elencaram somente os pontos positivos.

Desses respondentes, ressaltamos o seguinte relato

*Não vejo pontos negativos, pois o curso a distância está dentro das minhas expectativas e de acordo com o que me facilita para a realização de uma faculdade, segundo minhas necessidades, claro que tive receio ao escolher esta modalidade de ensino, mas hoje praticamente na reta final do curso só tenho elogios, todas as vezes que precisei de auxílio ao entrar em contato com o polo através do AVA obtive imediatamente resposta, isto me deixou muito satisfeita por ver que mesmo nesta modalidade de ensino a distância há muito comprometimento com os alunos não importa o estado ou a distância, o tratamento é igualitário, a fim de nós proporcionar segurança, comprometimento e inteira satisfação, os estudantes são o espelho da instituição e por isso a preocupação maior está em levar um ensino de qualidade e responsabilidade para todos que optam por este sistema, minha satisfação e agradecimento a todos os integrantes da EAD.*

É possível identificar, no relato apresentado, os quatro fatores que propusemos para verificar o impacto na permanência, ou seja, dedicação do estudante, gestão institucional, qualidade do curso e prática docente. Como relatado, o estudante está na reta final do curso, assim podemos inferir que, a observância dos fatores do modelo de predição pode ter impactado para a permanência do mesmo no curso, o que confirma a necessidade de um olhar atento e constante as questões que conformam os quatro fatores propostos a fim de traçar estratégias que promovam a permanência e, por conseguinte, colaboram para a diminuição dos índices de abandono na Educação a Distância.

Na última questão do questionário, o respondente é convidado a mencionar aspectos que fizeram ou fazem a diferença para sua permanência no curso, mas não foram abordados no questionário. Para essa questão obtivemos 31 respostas, sendo que muitos estudantes salientaram a satisfação em participar da investigação.

Dos aspectos mencionados tomados como sugestões, podemos citar: a dificuldade em relação aos estágios e a possibilidade de realização do programa PIBID. Outros aspectos foram mencionados, complementando as questões

vinculadas aos aspectos positivos e negativos tais como os relatados pelos respondentes:

*Relato 1 - Acredito que a parte financeira interfira muito na permanência, eu mesmo só esse ano quase desisti várias vezes, quando a situação financeira não é favorável você considera o que vai deixar de lado, estou conseguindo por enquanto, porém tenho essa preocupação constante de ter que em algum momento deixar de estudar pois não será mais prioridade do momento e se tivesse algum tipo de ajuda financeira ou de estímulo da própria instituição seria um ponto a mais para contar na hora de pesar sobre o que vale mais a continuar investindo. Gostei muito de responder suas perguntas, achei elas importantes e bem objetivas.*

*Relato 2 - Com certeza o professor tutor está a frente desta questão, passei por isso e por não concordar com o sistema do professor tutor abandonei a faculdade por dois anos, ao retornar tive a sorte de encontrar um excelente profissional pela qual está me orientando nesta etapa e finalização o curso, sinto -me motivada e satisfeita completamente e acredito que a postura do profissional faz toda diferença para o estudante desde motiva-lo ou até mesmo de retrai-lo fazendo com que este aluno permaneça ou não na instituição.*

*Relato 3 - Só uma Observação: Já sou formado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas. Hoje resido em Três Coroas-RS, sou professor do ensino fundamental do 6° ao 9° ano, no município de Lindolfo Collor-RS, e estou finalizando minha pós-graduação em Metodologia do Ensino de Geografia EAD. Ainda Curso Bacharel em Gestão Ambiental presencial na Unidade [...] em São Francisco de Paula. Por isso optei por fazer pedagogia EAD, acho fundamental que todo docente tenha o curso de pedagogia, embora ele já possua alguma licenciatura.*

Ao analisar o relato 1, percebe-se que a decisão de não inserir um fator específico para a permanência no modelo de análise é assertiva, uma vez que em relação aos aspectos econômicos, pouco as instituições podem gerenciar as necessidades dos estudantes. Acredita-se que, a questão econômica é condição *Sine qua non* para a realização dos estudos, uma vez que, dificilmente, um estudante sem nenhum recurso, mesmo em IES pública, poderá manter-se por muito tempo matriculado. Uma vez que, os gastos com os estudos vão além do pagamento de mensalidade. Vale ressaltar que, entendemos a importância deste aspecto nos estudos relativos ao abandono e permanência, assim como constante no instrumento desta investigação, porém entendemos como um aspecto de menor relevância quando das ações que estão ao alcance da gerência das instituições.

Um segundo aspecto que merece destaque é, como ressaltado ao longo das análises, a prática docente como fator decisivo para o abandono ou permanência nos estudos. Ao analisar o relato 2, percebe-se que, para este estudante, a atuação do

professor/tutor esteve totalmente relacionada, tanto na decisão de abandonar os estudos, como, no retorno aos estudos, para a permanência.



### 13 SÍNTESE CONCLUSIVA

O abandono e a permanência estudantil na graduação a distância foram tomados como cerne da investigação intitulada: Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia. Porém salientamos que, o viés do abandono foi tomado como motriz para analisar a permanência.

Assim, analisamos a evasão e a permanência estudantil nas esferas teórica e prática com a finalidade de ressaltar as principais nuances deste ir e vir, deste modo, retomamos nas próximas linhas os objetivos, hipótese e indicadores delineados, pois com o amadurecer das análises foi possível transitar entre o teórico e o prático e os indicadores salientados pelo modelo de análise proposto, bem como suas hipóteses. Outrossim, salienta-se a importância do estudo realizado pelo Projeto Alfa GUIA e a grande contribuição para o entendimento do fenômeno do abandono estudantil.

Ao propor investigar que informações devem ser consideradas para organizar um instrumento de coleta de dados, para instituições (públicas e privadas) de Educação Superior, a fim de identificar os indicadores para medir o abandono na Educação Superior a Distância no Brasil incluindo a perspectiva do estudante que permanece, a partir dos critérios de medição utilizados para inferir causas do abandono na Educação Superior realizados pelo Projeto Guia.

A associação entre as teorias do abandono e a investigação realizada pelo Projeto Alfa GUIA permitiram perceber um viés norteador que subsidiou o ponto de partida desta tese, quando do estudo e análise dos processos e resultados obtidos por tal projeto. O desafio lançado, a partir deste, foi inserir, além de o contexto de educação a distância, também transpor do viés do abandono para a perspectiva do estudante que permanece nos estudos de Educação Superior. Nesse sentido, a percepção empírica inicial da análise proposta e desenvolvida pelo Projeto Alfa GUIA foi fundamental para a estrutura teórica e delineamento da pesquisa de campo desta tese.

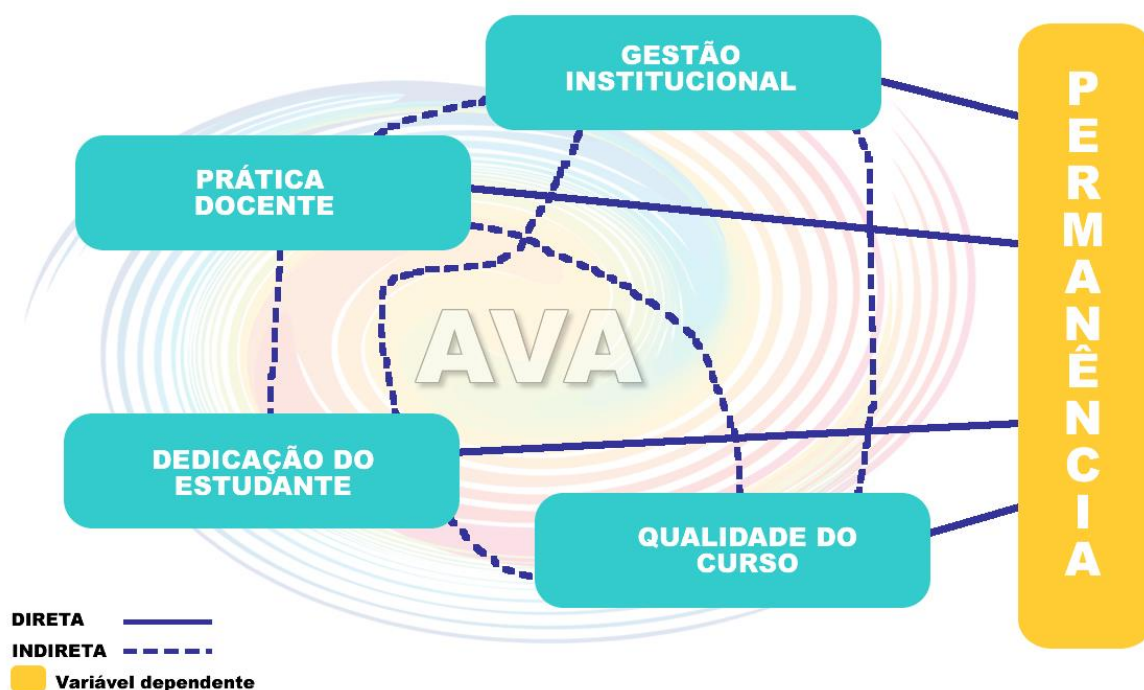
Ao longo desta trajetória percebemos que a perspectiva do abandono estudantil foi somente o início desta caminhada que levou ao estudo da permanência, tendo consciência que são dois fenômenos diferentes e, por isso, necessitam diferentes

abordagens. Nesse sentido, estudar o abandono também nos auxilia a responder o problema de pesquisa proposto. A saber:

*Que informações devem ser consideradas para organizar um instrumento de coleta de dados, para instituições (públicas e privadas) de Educação Superior, a fim de identificar os indicadores para medir o abandono na Educação Superior a Distância no Brasil incluindo a perspectiva do estudante que permanece?*

Assim identificamos, além das informações sobre a caracterização da amostra e da oferta de ensino, informações sobre a gestão institucional, a prática docente, a qualidade do curso e dedicação do estudante como informações primordiais para analisar a permanência estudantil na Educação a Distância. Para confirmar estes elementos, foram colocadas a prova 10 hipóteses apresentadas pelo modelo analítico proposto, das quais salientamos os quatro fatores de correlação direta, tendo em vista que são estes os indicadores principais, encontrados como resultado desta tese, para a permanência estudantil.

**Figura 18 - Modelo hipotético para a Permanência estudantil na EaD**



Fonte: Santos (2015).

Como apresentado anteriormente, este modelo prevê quatro relações diretas com a permanência e outra seis inter-relações tendo como pano de fundo o Ambiente

Virtual de Aprendizagem, espaço onde parte destas relações ocorrem por se tratar de EaD. Estas relações dizem respeito as hipóteses traçadas e aos indicadores de análise para a permanência.

Assim, a **Hipótese 1** apresenta a satisfação do estudante com a gestão da instituição como fator de relação direta para a permanência. Assim, quanto maior a satisfação em relação a gestão, maior a possibilidade de o estudante permanecer nos estudos. De acordo com os estudantes esta hipótese se comprova, uma vez que os mesmos apontam como fundamental o auxílio na adaptação e integração, a constante qualificação dos recursos disponíveis, o bom atendimento e possibilidade de negociação financeira, e também aspectos relacionados a questões acadêmicas, tais como, conteúdo do curso, organização didática, atenção ao estudante, sistema de avaliação. Tais aspectos sinalizam a preocupação e o olhar atento dos estudantes não somente com questões corriqueiras de sala de aula, mas também com os diferentes aspectos que envolvem seus estudos em uma Instituição de Educação Superior.

Na **Hipótese 2** ressaltamos a importância da prática docente para a permanência dos estudantes, hipótese esta que foi comprovada, tanto pela abordagem quantitativa, quanto pela qualitativa. É sabido que o docente é um importante elo entre os estudantes e as situações de aprendizagem, e que este é fundamental para as ações dentro das IES. Ficou confirmada, pelas análises realizadas, que o estudante também percebe esta importância quando ressalta da atuação dos professores o constante estímulo a participação dos estudantes nas atividades e o feedback sobre as atividades realizadas, sendo este movimento responsável por parte do engajamento e pertencimento do estudante nas suas atividades acadêmicas.

A **Hipótese 3** diz respeito ao indicador dedicação do estudante, a qual foi parcialmente confirmada ao afirmar que o estudante ao se dedicar mais estudos, em consequência haveria maior probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos. Neste sentido, o aspecto com maior impacto neste indicador é o aprofundamento de leituras, o que indica a consciência, do estudante de EaD, de que estudar a distância também é um exercício de autonomia e proatividade para com os estudos.

Sendo o quarto indicador a qualidade do curso, confirmado pela **Hipótese 4** ao verificar que quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos. Tendo como aspectos principais a versarem sobre a qualidade curso as atividades acadêmicas, os elementos multimídia como subsídio para apreensão dos conteúdos, a quantidade de atividades e as discussões promovidas durante o curso.

Com esta tese, espera-se ter deixamos como contribuição o sinalizar dos indicadores considerados pelos estudantes como mais relevantes para a permanência e, ainda, contribuir para o movimento, já iniciado por diferentes pesquisas na área, de olhar o estudante e propor ações para qualificar a sua permanência nas IES e, por conseguinte, contribuir para a redução do número de estudantes evadidos do sistema de educação superior.

## 14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta tese, depois de longo e desafiante percurso, conclui-se o trabalho com muitas lições aprendidas e, como se espera numa investigação deste porte, com mais trabalho a ser feito.

Um dos maiores ganhos certamente está na mudança da percepção e instrumentalização da autora para poder fazer pesquisa. O desafio do estudo na abordagem mista (quali-quantitativa) se constituíram ao mesmo tempo em fortalezas e fragilidades. Os processos estatísticos de validação da estrutura do questionário adaptado nos permitiram entender as proximidades e diferenças entre a modalidade presencial e a distância (EaD) a partir de indicadores mensuráveis e não apenas percepções. Contudo, salientamos que o viés quantitativo forneceu um panorama geral sobre a permanência estudantil, sendo que a abordagem qualitativa possibilitou evidenciar as nuances apresentadas pelo panorama quantitativo e aprofundar nas especificidades de cada um dos indicadores. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa apresenta resultados que corroboram as análises quantitativas e subsidiam sua interpretação.

No que tange aos resultados e contribuições desta tese iniciamos nossa reflexão final destacando que muitos estudantes que saem de uma Universidade, podem não ter abandonado o Sistema de Educação Superior e as IES podem não ter conhecimento desse fato. Ou seja, o sistema de medição atual não considera os movimentos que acontecem com o estudante que se evade de um curso e vai para outro ou até mesmo muda de instituição.

Por esse motivo, uma investigação dessa amplitude poderia ter melhor alcance se realizado por organismos regulatórios da Educação Superior brasileira, ou seja, órgãos e entidades públicas que poderiam ter um maior alcance em grande parte das IES brasileiras sejam estas, públicas ou privadas.

Sugere-se, sem pretensão prescritiva, que futuramente possa ser desenvolvido, em nível de Ministério da Educação ou outro órgão responsável, um Censo que contemple dados qualitativos e quantitativos que expressem a realidade da Educação Superior a distância brasileira, bem como auxilie as instituições a conhecerem a realidade, não somente na perspectiva docente, de gestores e

governamental, mas que contemple também a opinião dos estudantes acerca as razões de sua permanência na Educação Superior.

Para tal, sugerimos para inclusão no Censo da Educação Superior, as questões referentes aos quatro indicadores principais, confirmados pelas hipóteses 1, 2, 3 e 4 que analisam a percepção dos estudantes sobre a Gestão Institucional, a Prática Docente, a Dedicção do Estudante e o Qualidade do Curso como fatores de maior impacto para a permanência nos estudos. Tais indicadores são representados pelas questões G29, G30, G31, G32 e G33 do questionário apresentado no Apêndice F.

Propomos também um conjunto de recomendações, contendo sugestão de indicadores para a criação de um sistema integrado para realização do Censo da Educação Superior, incluindo a Educação a Distância. Esse sistema envolveria a perspectiva institucional (gestores), dos docentes e dos estudantes (ativos e que abandonaram seus estudos).

Esse sistema integrado se caracterizaria como híbrido no que tange as informações já existentes nos Censos realizados atualmente no Brasil, privilegiando, além de dados quantitativos, aspectos qualitativos em relação à instituição, cursos, metodologia, dificuldades encontradas. Ou seja, informações que possam apresentar quem são os atores da EaD no Brasil, quais são seus anseios e o que sugerem para colaborar para a decrematação dos índices de abandono.

Na problematização desta tese, elencamos três níveis de contribuições, os quais, nesse ponto da discussão retomamos para explicitá-los como mencionado anteriormente.

#### Nível operacional/instrumental

Em nível de operação e instrumentalização encontramos a dificuldade de contatar com os estudantes que saíram da instituição, advinda do amplo e fácil acesso a ferramentas e suportes de comunicação. Em função da facilidade de acesso de telefonia móvel, por exemplo, existe uma rotatividade grande em relação ao número de telefone das pessoas, pois se pode facilmente trocar de número a um custo extremamente baixo, o que, do ponto de vista das IES é um obstáculo ao tentar localizar os estudantes que não estão mais no sistema. Outro endereço de contato muito utilizado é o correio eletrônico, que também é outra ferramenta de comunicação com grande facilidade de criar nova conta em diferentes servidores, o que em muitos

casos resulta a perda de contato com estes estudantes. Uma sugestão, adotada por algumas instituições, é adotar um correio eletrônico institucional que não expira com a saída do estudante da IES. Assim, mesmo que o estudante abandone seus estudos, ou troque de instituição mantem-se a possibilidade de vínculo e a probabilidade de contato com esse estudante se torna maior, desde que para o mesmo esteja claro que o correio eletrônico não expira e ele resolva continuar utilizando este correio eletrônico de contato. Um exemplo dessa possibilidade é ofertado as instituições de educação pela empresa Google. Essa política não atua diretamente na retenção dos estudantes, mas sim na retenção do vínculo mantendo ativo o canal de comunicação com os estudantes.

Como medida para focalizar a comunicação com diferentes públicos, a instituição pode organizar listas para o e-mail institucional, por exemplo, subdividindo os estudantes em grupos de ativos, evadidos e formados. Outra sugestão seria a criação de um algoritmo de busca dos estudantes nas redes sociais, por exemplo, LinkedIn, Facebook, dentre outras.

#### Nível estratégico

Do ponto de vista estratégico, a nível institucional, ao ouvir os estudantes acerca dos fatores mais relevantes para a permanência, como confirmado nesta investigação, da gestão institucional, a prática docente, a qualidade do curso e dedicação dos estudantes, possibilita planejar ações que qualifiquem os aspectos mais relevantes apontados pelos estudantes. Sendo que a nível governamental, tais fatores podem ser utilizados para pensar ou repensar os aspectos a serem levados em consideração nas avaliações de curso e credenciamento novos cursos.

#### Nível conceitual

Do ponto de vista conceitual, conhecer os conceitos subjacentes à permanência dos estudantes pode subsidiar a tomada de decisão frente a um novo curso ou um novo projeto, ou ainda, qualificar um projeto em execução. Nesse sentido, a gestão institucional precisa atentar ao que os estudantes lançam como fatores importantes, dando subsídios para que as ações em educação sejam possíveis e, além dos aspectos econômicos e estruturais inerentes da gestão, poder dar condições e orientar os professores/tutores para realizarem suas atividades com qualidade, haja

vista que a qualidade da prática docente impacta diretamente na decisão dos estudantes em permanecer no curso.

Outro ponto a ressaltar é que, cada vez mais as aulas a distância e presenciais estão utilizando recursos semelhantes para auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Tendência mundial, irreversível, iniciada no Brasil com a Portaria/MEC que normatizou as disciplinas semipresenciais na graduação. Embora tenha sido criada para regular a ação da oferta da EAD no país, que anteriormente não existia, criou-se também um espaço para discussão e incremento de recursos de tecnologia no presencial, antes somente pensados para a educação a distância.

Com a possibilidade de utilizar parte da carga horária do presencial na modalidade da distância, abriu-se espaço, tanto para utilização como para aderência de práticas de EaD também no presencial. E de uma maneira mais natural e, pode ser, silenciosa, esta prática nos apresenta uma realidade de utilização de instrumentos, antes pensados somente para EaD, agora na Educação presencial. Ou seja, a incorporação de espaços virtuais para desenvolvimento de atividades da Educação presencial nos sinaliza um cenário híbrido para a Educação Superior atual, em que recursos e metodologias da EaD estão presentes no presencial, assim como práticas do presencial fazem parte também da EaD.

Em tempos e momentos de cibercultura, a prática vivencial e social, de professores e estudantes, com o uso de dispositivos móveis (smartphones, tablets, ...), blogs, Twitter, agrega-se a práticas de Educação Superior, mesmo que não formalizadas como ações institucionais ou práticas pedagógicas regularmente utilizadas.

Como pesquisadora vejo aspectos que são inerentes a cada uma das modalidades, mas que se utilizam dessas peculiaridades, tanto em educação presencial, como a distância com medidas diferentes para cada uma destas, como mostrado na Figura 18. Penso que, embora cada uma das modalidades tenha características diferentes, estamos, em ambos os casos, falando, analisando e conversando acerca da Educação, pois esta é a raiz, o objetivo primeiro de ambas as modalidades.



**Figura 19 - Cenário de Educação**

**Fonte:** Santos (2015).

Assim sendo, acredito que a investigação ora realizada apresenta subsídios para analisar os fatores que levam a permanência de estudantes da Educação Superior independente da modalidade de ensino. Embora, o presente estudo, tenha sido realizado apenas na modalidade a distância é possível que os fatores verificados e validados possam ser aplicados a ambas as modalidades de ensino a partir do instrumento proposto e validado no âmbito desta tese. Um estudo dessa natureza pode ser realizado futuramente.

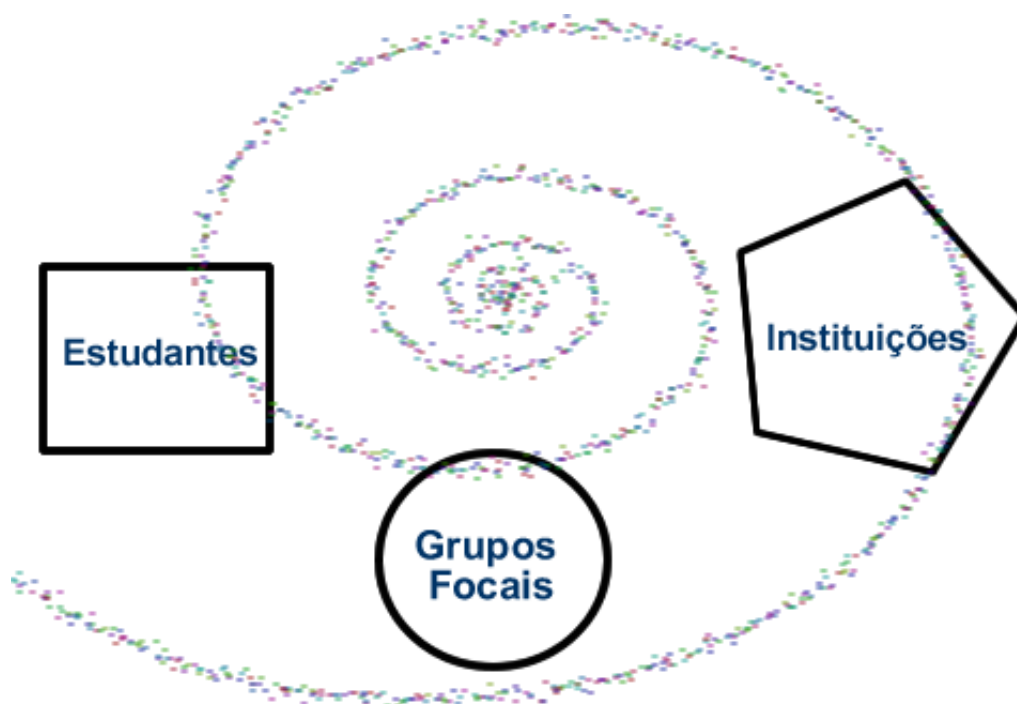
Complementar a essa ideia e a nível institucional, como trabalho futuro, tendo em vista que habitualmente o que ocorre em pesquisas realizadas para avaliar o abandono, é que essas partem das definições e pressupostos das instituições ou investigadores (IES, Ministérios, Institutos de Pesquisa, etc.) para aplicação dos instrumentos de coleta de dados aos estudantes, sem considerar a perspectiva dos estudantes na elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, propomos uma investigação inicial a partir de grupos focais com estudantes, com o intuito de levantar questões importantes para o universo de estudantes da instituição e que possam ser inseridas em um instrumento de coleta de dados e, somente, depois dessa etapa, incluir as definições e pressupostos das instituições ou investigadores.

Para que, posteriormente, este instrumento elaborado juntamente com um grupo de estudantes, instituição e pesquisadores, seja enviado ao total de estudantes da IES.

Ou seja, a investigação proposta propõe um caminho inverso, até mesmo desta tese, pois pretende partir dos pressupostos e perspectivas dos estudantes para então sugerir às instituições um instrumento que possa ser agregado a uma pesquisa geral na IES a fim de verificar a permanência e também o abandono na Educação Superior a Distância no contexto desta instituição.

Penso em um processo não linear, como apresentado na Figura 19, como forma de melhor conhecer e identificar, a partir dos estudantes, aspectos que devem ser considerados, como particularidades de determinada IES, para medir a permanência estudantil e mitigar o abandono na instituição.

**Figura 20 - Espiral do Processo de Investigação**



**Fonte:** Santos (2015).

E seguindo esse mesmo olhar mais atento ao estudante, outro possível trabalho futuro, e que espero poder realizar brevemente, está no alinhamento da

dissertação de mestrado<sup>31</sup> com a tese de doutorado ora realizada. Tal proposta pretende verificar a possibilidade de utilização da metodologia de trajetórias personalizáveis em cursos a distância como alternativa para fomentar a permanência e diminuir o abandono prematuro na Educação Superior a Distância.

Partindo do pressuposto que o processamento que ocorre na mente não é linear e que o ato de pensar implica em tecer relações, uma caminhada com a proposta de realizar um trabalho diferenciado e que evidencie as qualidades e conhecimentos prévios de cada participante de um curso, pode contribuir com algum significado tanto para a atividade docente em cursos a distância, quanto para a própria construção do conhecimento por parte de cada indivíduo.

Nesta perspectiva, com uma proposta que visa aliar a questão da interação, tecnologia e os objetivos pessoais de aprendizagem de cada participante de um curso, vemos um caminho para auxiliar na diminuição dos índices de evasão em cursos superiores a distância e, mais importante, auxiliar para a permanência dos estudantes no Sistema de Educação Superior.

---

<sup>31</sup> Dissertação intitulada: Inclusão digital de professores: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância.  
<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3722/1/438273.pdf>

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto 7.642, de 13 de dezembro 2011. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras, 2011. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 20 out 2013.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79)>. Acesso em: 20 out 2013.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 20 out 2013.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20 out 2013.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm)>. Acesso em: 20 de junho de 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 20 jun 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, 27833-27841. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 jun 2013.
- \_\_\_\_\_. MEC. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2013.
- \_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1.827, de 27 de Maio de 1999. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas/1827-1.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827-1.htm)>. Acesso em: 20 jun 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

ABED. **Censo EaD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex. 2013.

ALFA GUIA. **Diagrama conceptual básico del Abandono**. 2012. Disponível em: <<http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Diagrama-conceptual-basico-abandono.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Informe de resultados de la encuesta de abandono de la Educación Superior**. 2014. Disponível em: <<http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Informe-resultados-encuesta-abandono-Educacion-Superior.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Marco conceptual sobre el abandono**. 2013. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Concepto\\_Tipologia\\_sobre\\_Abandono.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Concepto_Tipologia_sobre_Abandono.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2014.

ALTBACH, Philip. Os papéis complexos das Universidades no período de globalização, in GUNI (ed.), Higher Education in the World 3. **Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development**, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

ALVES, Adriana Paula Viana. **A evasão escolar na modalidade de ensino a distância: o polo presencial de Itapemirim – ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis. 2012.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: Educação a Distância o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

AMIDANI, Cassandra. **Evasão no Ensino Superior a Distância: o curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ?** 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. 2004.

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

\_\_\_\_\_, Lorenzo García. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Editorial Síntesis, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORGES, Sandra Marques. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso DOILES/ULBRA de Itumbiara**. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Alves Faria. 2011.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, 1996.
- BRASIL/INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.** 5 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
- CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTANEDA, Maria B. The role of finances in the persistence process: A structural model. **Research in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.
- CABRERA, Lidia et al. El problema del abandono de los estudios universitarios. **Relieve**, v. 12, n. 2, p. 171-203, 2006.
- CASTAÑO, Elkin et al. Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. **Lecturas de economía**, n. 65, p. 11-35, 2006.
- CASTLES, Jane. Persistence and the adult learner. Factors affecting persistence in Open University students. **Active learning in higher education**, v. 5, n. 2, p. 166-179, 2004.
- COLOMBO, Sônia Simões (Org). **Gestão educacional: uma nova visão.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto;** Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: Artmed. 2010.
- DANTAS, Aleksandre Saraiva. **As múltiplas faces da evasão na educação superior a distância: a experiência do curso de tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN em dois polos de apoio presencial.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. NATAL. 2011.
- DE MEDEIROS, Marilú Fontoura; FARIA, Elaine Turk. **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento.** EDIPUCRS, 2003.
- DETRREGIACHI FILHO, Edson. **A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma unidade do centro estadual de educação tecnológica Paula Souza.** 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. 2012.
- ETHINGTON, Corinna A. A psychological model of student persistence. **Research in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 279-293, 1990.
- FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. **RENOTE**, v. 4, n. 2, 2006.
- FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.** Reading, Mass.: Addison-Wesley. 1975.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed: 2009.  
GARLAND, Maureen R. Student perceptions of the situational, institutional, dispositional, and epistemological barriers to persistence. **Distance Education**, v. 14, n. 2, p. 181–198. 1993

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

HIMMEL, Erika. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. **Calidad de la Educación**, v. 17, p. 91-107, 2002.

INEP. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior: 2012** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

JIANG, M. & TING, E. A Study of Factors Influencing Students' Perceived Learning in a Web-Based Course Environment. **International Journal of Educational Telecommunications**, 6(4), 317-338. 2000. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/8482>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

KEMBER, David. **Open learning courses for adults: A model of student progress**. Educational Technology, 1995.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos. São Paulo: Atlas, 1992.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2012.

LOURENÇO, Grasiela Aparecida. **Estratégias de Relacionamento para Retenção de Clientes**: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada na Região Metropolitana de Campinas. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo. 2011.



MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Bookman, 2006.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha: Editora Hoper, 2007.

MARTINEZ, Margaret. High attrition rates in e-learning: challenges, predictors, and solutions. In: **The Elearning Developers' Journal**. Vol. 14. 2003. Disponível em: <<http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: Uma visa integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José Manuel. O que é um bom curso a distância? In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

NAYYAR, Deepak. Globalização e mercados: desafios para a educação superior. In: **GUNI Global University Network for Innovation**. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Síntese da Educação Superior GUNI nos relatórios Mundiais. GUNI Series on the social commitment of Universities. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

OECD. **Tertiary Education for the Knowledge Society**: Volume 1 and Volume 2, Paris: OECD, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>> Acesso em: 27 abr. 2015.

PALACIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2012.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem do ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.  
\_\_\_\_\_. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, Emilia Maria de Freitas Moreira. **Evasão de alunos na educação superior a distância: uma proposta de enfrentamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2011.

PASCARELLA, Ernest T. Students' affective development within the college environment. **The Journal of Higher Education**, v. 56, n. 6, p. 640-663, 1985.

PEREIRA Jr., Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso**: estrutura fatorial e relação com a evasão. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2012.



PIACENTINI, Claudia Cristina. **Reprovação, Abandono e Evasão**: Um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná. 2012.

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da Educação Superior e o PROUNI**: Limites e possibilidades de uma política de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2010.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória dos cursos de graduação a distância, 2011. Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/programa.asp>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. IN: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

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

ROBLER, M. D.; WIENCKE, W. R. Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 8, n. 4, p. 24-37, 2004.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Políticas Públicas para o Ensino Superior**: estudo sobre a inclusão e o desempenho acadêmico dos bolsistas do PROUNI em uma IES privada de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais. 2012.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. **Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR/FECILCAM**. (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia M. Martins. Evasão na Educação Superior: um estudo sobre o censo da Educação Superior no Brasil. In.: Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES). 2013.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Aberto**, Brasília, ano, v. 16, p. 17-27, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, João Augusto Ramos e. **A Permanência de Alunos nos Cursos Presenciais e a Distância de Administração**: contribuições para gestão acadêmica. 275f. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2012.

SILVA, Robson Santos da. **Gestão de EAD: Educação a Distância na Era Digital**. São Paulo: Novatec, 2013.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.

TELLO, Steven F. An analysis of student persistence in online education. In: **International Journal of Information and Communication Technology Education**, 3(3), 47–62, 2007.

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

\_\_\_\_\_, Vincent. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de Educación Superior**, v. 71, p. 33-51, 1989.

\_\_\_\_\_, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vicent; PUSSEY, Brian. Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success. Virginia: University of Virginia. 2006.

Disponível em:

<[http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC\\_5\\_Tinto\\_Pusser\\_Report.pdf](http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf)>.

Acesso em: 15 jun. 2014.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues. **Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**, 1998.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

ZARAGOZA, Federico Mayor. Tendências políticas e sociais de globalização: desafios para a educação superior. In: **GUNI Global University Network for Innovation**. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Síntese da Educação Superior GUNI nos relatórios Mundiais. GUNI. Series on the social commitment of Universities. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

## APÊNDICES

## Apêndice A: Carta de Apresentação



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**



Prezado gestor (a)

Muito obrigada pela acolhida e recepção ao nosso pleito de participação da \_\_\_\_\_ na nossa investigação.

O questionário, a ser enviado aos estudantes (em curso e se possível evadidos, caso tenham os emails) faz parte da Tese de doutoramento da Pricila Kohls dos Santos (coipada nesta mensagem), na qual propomos uma adaptação do instrumento da investigação realizada pelo projeto ALFA-GUIA (Gestão Universitária do Abandono Escolar) originalmente realizada para investigar as causas do abandono e da permanência no contexto universitário latino-americano e europeu. O consórcio de universidades e instituições de ensino superior participantes considerou 16 países para a pesquisa desenvolvida ([www.alfaguia.org](http://www.alfaguia.org)). Este trabalho investigativo direciona os esforços para os cursos ofertados na modalidade EaD (Educação a Distância).

As respostas fornecerão informações relevantes para nos auxiliar a identificar as causas que motivam o abandono dos estudos superiores a distância com o intuito de definir estratégias que contribuam para a sua mitigação.

A informação recolhida é de carácter estritamente confidencial e servirá unicamente para este estudo, e para efeitos estatísticos. Ou seja, as repostas nos fornecerão elementos para verificar se o instrumento adaptado realmente tem a capacidade de aferir o que desejamos: obter a perspectiva dos estudantes no que tange as causas do abandono e/ou permanencia no seu curso a distância.

A participação, nesta pesquisa, consistirá apenas no preenchimento deste questionário semiestruturado, respondendo às perguntas formuladas que serão enviadas para o endereço eletrônico dos seus estudantes (não precisamos ter acesso a esta lista de emails). As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável e por mim. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadoras, comprometemo-nos a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br).

Agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Pricila Kohls dos Santos  
Doutoranda do PPGEDU/PUCRS  
Lucia Maria Martins Giraffa  
Professora Pesquisadora do PPGEDU/PUCRS

## Apêndice B: Solicitação de Autorização para Pesquisa



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA [REDACTED]

Eu, **Pricila Kohls dos Santos**, estudante do curso **Doutorado** da **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, sob orientação do/a Prof./a **Lucia Maria Martins Giraffa**, solicito autorização para realizar pesquisa com **Estudantes** dos cursos de **Graduação a Distância**. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular: **Tese de doutoramento**. O objetivo do estudo é (Investigar as causas do abandono e da permanência a fim de propor ações que possam mitigar o fenomeno da evasão e assim contribuir para a permanência estudantil na Graduação a Distância). Para a Tese intitulada, **Evasão e Permanência estudantil da Graduação a Distância: uma reflexão a luz da perspectiva do estudante**. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a Unisinos a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa será (**Questionário online enviado aos estudantes pela instituição, garantindo, assim, o anonimato dos estudantes**)

No que diz respeito à identificação da instituição,

**Não utilizarei** o nome da [REDACTED] e **responsabilizo-me em preservar o nome da Instituição** de forma a que ela não seja passível de identificação.

Porto Alegre, 19 de agosto de 2015.

[REDACTED]

Assinatura do/a Aluno/a

[REDACTED]

Assinatura do/a Professor/a Orientador/a do Trabalho

## Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

**Pesquisadora responsável:** Pricila Kohls dos Santos

**Instituição/Departamento:** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Prezado (a) Estudante (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Este questionário faz parte da minha Tese de doutoramento, na qual propomos uma adaptação do instrumento da investigação realizada pelo projeto ALFA-GUIA (Gestão Universitária do Abandono Escolar) originalmente realizada para investigar as causas do abandono e da permanência no contexto universitário latino-americano e europeu. O consórcio de universidades e instituições de ensino superior participantes considerou 16 países para a pesquisa desenvolvida ([www.alfaguia.org](http://www.alfaguia.org)). Este trabalho investigativo direciona os esforços para os cursos ofertados na modalidade EaD (Educação a Distância).

Suas respostas fornecerão informações relevantes para nos auxiliar a identificar as causas que motivam o abandono dos estudos superiores a distância com o intuito de definir estratégias que contribuam para a sua mitigação.

A informação recolhida é de carácter estritamente confidencial e servirá unicamente para este estudo, e para efeitos estatísticos. Agradecemos a sua colaboração.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas no preenchimento deste questionário semiestruturado, respondendo às perguntas formuladas que foram enviadas para o seu endereço eletrônico. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e o preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br)

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de concordância em participar desta pesquisa ao responder este Questionário.

Aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar.

## Apêndice D: Solicitação especialistas

### Pricila Kohls dos Santos

---

**De:** Lucia Maria Martins Giraffa <giraffa@puccs.br>  
**Enviado em:** quinta-feira, 18 de junho de 2015 17:43  
**Para:** [REDACTED]  
**Cc:** 'Pricila Kohls dos Santos'  
**Assunto:** solicitação de avaliação de questionário  
**Anexos:** Questionario\_avaliadores.docx

Prezado Colega,

Estamos lhe convidando para integrar o corpo de professores especialistas em EAD para validar este instrumento (questionário em anexo) que será transformado em questionário online.

Observe que nesta fase de validação (de forma e de conteúdo) do instrumento em anexo. Esperamos sua avaliação quanto a pertinência das questões propostas, conteúdo e redação.

Estão indicados os blocos onde existe relação de implicação, ou seja, algumas questões estão vinculadas ao perfil que se estabelece do aluno a medida que responde as questões (permanecem no curso, evadiram, trocaram, de curso, trocaram de universidade, troca de nível de estudo).

Pedimos a gentileza de fazer suas alterações/inclusões ou exclusões diretamente no formulário, como anexo a mensagem, para o e-mail [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br)

Caso deseje comentar alguns aspectos ou fazer sugestões use o corpo da mensagem ou as inclua no final do questionário.

Posteriormente, após recebimento de todas as contribuições dos avaliadores lhe enviaremos a versão online para sua apreciação.

Fique à vontade para nos contatar para esclarecer dúvidas que tiver por meio do e-mail [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br)

**Prazo: 30 de Junho**

Muito obrigada,  
Abraços  
Lucia & Pricila



## Apêndice E: Documento de validação do questionário

### VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO



**GUIA**  
GESTIÓN UNIVERSITARIA  
INTEGRAL DEL ABANDONO

Eu, \_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_, na instituição \_\_\_\_\_

Afirmo que eu revi o instrumento (questionário) com a finalidade de validação, cada propriedade de acordo com o quadro conceptual e o construto derivado da mesma. Depois de fazer os comentários relevantes, faço as seguintes conclusões.

	<b>Validação geral do questionário</b>			
<b><i>Características</i></b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>ACEITÁVEL</b>	<b>BOM</b>	<b>EXCELENTE</b>
Consistência				
Amplitude de conteúdo				
Coerência				
Clareza e precisão				
Relevância				
<b>Observações:</b>				

Assinatura

## Apêndice F: Questionário



**GUIA**  
GESTIÓN UNIVERSITARIA  
INTEGRAL DEL ABANDONO

# PROJETO GUIA

## “GESTÃO UNIVERSITÁRIA INTEGRAL DO ABANDONO”

**Questionário sobre as causas do abandono e decisões do estudante relativas  
ao abandono dos estudos no ensino superior a distância**

**Versão adaptada para EaD**

**2015**

ADAPTADO POR: PRICILA KOHLS DOS SANTOS

*“Este documento contou com o apoio da União Europeia. O seu conteúdo é da responsabilidade exclusiva dos seus autores e em modo algum reflete a posição da União Europeia”*

## APRESENTAÇÃO

Este questionário faz parte da Tese de doutoramento, sendo uma adaptação da investigação realizada pelo projeto ALFA-GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono). As suas respostas fornecerão informação relevante para conhecer, melhor, as causas que motivam o abandono dos estudos superiores a distância com o intuito de definir estratégias que contribuam para a sua redução. A informação recolhida é de carácter estritamente confidencial e servirá unicamente para este estudo, e para efeitos estatísticos. Agradecemos a sua colaboração.

### Instruções para responder ao questionário

- Leia com atenção as perguntas.
- No questionário, entenda-se 'instituição' como a instituição de ensino superior em que se matriculou.
- Dê um clique na opção que considera correta, como mostra o exemplo:
- Nas questões não aplicáveis ao seu contexto, instituição ou país, considere a opção '**Não se Aplica**'.
- Para seguir em frente você deve selecionar a opção "**Aceito participar da pesquisa**" (Caso aceite participar da pesquisa), exibida na próxima página.

## **Questionário sobre as causas do abandono e decisões do estudante relativas ao abandono dos estudos da Educação Superior na modalidade a distância**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável:

**Pricila Kohls dos Santos**

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora:

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Prezado (a) Estudante (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Este questionário faz parte da minha Tese de doutoramento, na qual propomos uma adaptação do instrumento da investigação realizada pelo projeto ALFA-GUIA (Gestão Universitária do Abandono Escolar) originalmente realizada para investigar as causas do abandono e da permanência no contexto universitário latino-americano e europeu. O consórcio de universidades e instituições de ensino superior participantes considerou 16 países para a pesquisa desenvolvida ([www.alfaguia.org](http://www.alfaguia.org)). Este trabalho investigativo direciona os esforços para os cursos ofertados na modalidade EaD (Educação a Distância).

Suas respostas fornecerão informações relevantes para nos auxiliar a identificar as causas que motivam o abandono dos estudos superiores a distância com o intuito de definir estratégias que contribuam para a sua mitigação.

A informação recolhida é de carácter estritamente confidencial e servirá unicamente para este estudo, e para efeitos estatísticos. Agradecemos a sua colaboração.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas no preenchimento deste questionário semiestruturado, respondendo às perguntas formuladas que foram enviadas para o seu endereço eletrônico. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e o preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br)

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de concordância em participar desta pesquisa ao responder este Questionário.

( ) Aceito participar da pesquisa.

( ) Não aceito participar

### **BLOCO 1. PERGUNTAS GERAIS**

### Questões de caracterização

**G1** Ano de matrícula inicial (Início do curso):

**G2** Nome do curso em que se matriculou:

**G3.** Tipo de IES

Pública  Privada  Outro \_\_\_\_\_

**G4.** Gênero

Feminino  Masculino

**G5.** Idade

<input type="radio"/>	Menos de 18 anos
<input type="radio"/>	Entre 18 e 20 anos
<input type="radio"/>	Entre 21 e 22 anos
<input type="radio"/>	Entre 23 e 25 anos
<input type="radio"/>	Mais de 25 anos

**G6.** Com quem você mora:

<input type="radio"/>	Com os pais
<input type="radio"/>	Com outros familiares (filho, irmão, etc)
<input type="radio"/>	Com o seu cônjuge ou companheiro/a
<input type="radio"/>	Com amigos
<input type="radio"/>	Na residência de estudantes
<input type="radio"/>	Sozinho/a
<input type="radio"/>	Outro

**G7.1.** Qual o nível de escolaridade do seu pai (mesmo que já tenha/m falecido)?

<input type="radio"/>	Sem escolaridade formal (não alfabetizado)
<input type="radio"/>	Sem escolaridade formal (porém alfabetizado)
<input type="radio"/>	Ensino Fundamental
<input type="radio"/>	Ensino Médio
<input type="radio"/>	Ensino Técnico
<input type="radio"/>	Graduação
<input type="radio"/>	Pós-Graduação
<input type="radio"/>	Não sei, não tive contato com meu pai

**G7.2.** Qual o nível de escolaridade da sua mãe (mesmo que já tenha/m falecido)?

<input type="radio"/>	Sem escolaridade formal (não alfabetizado)
<input type="radio"/>	Sem escolaridade formal (alfabetizado)
<input type="radio"/>	Ensino Fundamental
<input type="radio"/>	Ensino Médio
<input type="radio"/>	Ensino Técnico
<input type="radio"/>	Graduação
<input type="radio"/>	Pós-Graduação
<input type="radio"/>	Não sei, não tive contato com minha mãe

**G7.3.** Qual o nível de escolaridade do responsável (tutor, parente) (mesmo que já tenha/m falecido)? *Essa questão somente é exibida para os que selecionarem a opção "Fui criado por um responsável"*

<input type="radio"/>	Sem escolaridade formal (não alfabetizado)
<input type="radio"/>	Sem escolaridade formal (alfabetizado)
<input type="radio"/>	Ensino Fundamental
<input type="radio"/>	Ensino Médio
<input type="radio"/>	Ensino Técnico
<input type="radio"/>	Graduação
<input type="radio"/>	Pós-Graduação
<input type="radio"/>	Não sei

**G8.** Durante o seu último ano de permanência na instituição, quais das seguintes experiências vivenciou? (pode assinalar mais do que uma opção, ou, se for o caso, "Nenhuma")

Mudança de estado civil	<input type="radio"/>
Tornar-se mãe ou pai	<input type="radio"/>
Problemas de carácter psíquico (sintomas recorrentes de depressão, preocupações graves, ansiedade, desânimo, ...)	<input type="radio"/>
Ingresso no mundo laboral	<input type="radio"/>
Desemprego pessoal	<input type="radio"/>
Desemprego no núcleo familiar com quem moro	<input type="radio"/>
Outros eventos que alterassem substancialmente o modo ou os hábitos de minha vida	<input type="radio"/>
Nenhuma das anteriores	<input type="radio"/>

**G9.** Considera que o seu meio familiar promove e facilita hábitos de estudo adequados?

SIM.  NAO.

**G10.** Durante a sua permanência na instituição de quem dependeu financeiramente?

<input type="radio"/>	Pais
<input type="radio"/>	Outros familiares
<input type="radio"/>	Cônjuge ou companheiro/a
<input type="radio"/>	Outra pessoa (não familiar)
<input type="radio"/>	De si mesmo

**G11.** Durante a sua permanência na instituição, contou com recursos econômicos suficientes para o seu sustento?

SIM.       NAO.

**G12.** Obteve algum tipo de auxílio para realização dos seus estudos? (Pode assinalar mais do que uma opção)

<input type="radio"/>	Créditos/empréstimos
<input type="radio"/>	Bolsas de estudo
<input type="radio"/>	Trabalho na instituição (projetos, colaborações, etc.)
<input type="radio"/>	Outro
<input type="radio"/>	Não contei com nenhum tipo de ajuda

**Em relação a escolha do curso e trajetória antes de ingressar nos estudos de nível superior, responda as seguintes questões**

**G13.** Terminou os seus estudos do Ensino Médio numa instituição do tipo:

Público                                       Privado

**G14.** Como você considera sua formação antes de ingressar na instituição:

Muito ruim       Ruim       Razoável       Bom       Muito bom

**G15.** Desde que finalizou os seus estudos no Ensino Médio até ingressar no curso, passou:

<input type="radio"/>	Menos de um ano
<input type="radio"/>	1 ano
<input type="radio"/>	2 anos
<input type="radio"/>	3 anos
<input type="radio"/>	4 anos
<input type="radio"/>	5 anos
<input type="radio"/>	Mais de 5 anos

**G16.** Assinale as razões principais para a escolha do curso (pode assinalar, no máximo, duas razões que considera mais importantes)

<input type="radio"/>	Vocação
<input type="radio"/>	Facilidade de colocação no mercado de trabalho
<input type="radio"/>	Tradição familiar
<input type="radio"/>	Orientação profissional
<input type="radio"/>	Outro _____

**G17.** Assinale as razões principais para a escolha da modalidade a distância (pode assinalar, no máximo, duas razões que considera mais importantes)

<input type="radio"/>	Baixo custo
<input type="radio"/>	Facilidade de acesso
<input type="radio"/>	Falta de tempo para assistir aulas na Universidade
<input type="radio"/>	Porque gosto de tecnologia
<input type="radio"/>	Outro _____

**G18.** Considera que no seu meio profissional existem preconceitos negativos em relação a cursos a distância?

SIM.                                       NAO.

**Em relação ao curso de graduação, responda as seguintes questões**

**G19.** O curso realiza encontros presenciais (pode assinalar, no máximo, duas opções)

<input type="radio"/>	1 vez por semana
<input type="radio"/>	1 vez a cada 15 dias
<input type="radio"/>	1 vez por mês
<input type="radio"/>	Para avaliação (prova presencial)

<input type="radio"/>	Não
-----------------------	-----

**G20.** Como são realizadas as atividades do curso (incluindo aulas)? (pode assinalar, no máximo, duas opções)

<input type="radio"/>	Aula presencial + atividades a distância (sem ambiente virtual) + prova
-----------------------	---

<input type="radio"/>	Aula presencial + ambiente virtual de aprendizagem + prova	<input type="radio"/>	Prova presencial
<input type="radio"/>	Somente ambiente virtual de aprendizagem (AVA) + pr	<input type="radio"/>	Outro

**G21.** Quais desses recursos são/foram utilizados no curso? (Assinale os que são utilizados, podendo assinalar quantos forem necessários)

<input type="radio"/>	Material impresso fornecido pela IES
<input type="radio"/>	Vídeo-aula em DVD
<input type="radio"/>	Vídeo-aula online
<input type="radio"/>	Material para leitura online
<input type="radio"/>	Outros _____

**G22.** Quanto ao uso de recursos de Tecnologias Digitais (Assinale os que são utilizados, podendo assinalar quantos forem necessários).

<input type="radio"/>	Correio Eletrônico (e-mail)
<input type="radio"/>	Fórum
<input type="radio"/>	Bate-Papo
<input type="radio"/>	Atividades Online
<input type="radio"/>	Objetos de Aprendizagem
<input type="radio"/>	Simulações/Jogos
<input type="radio"/>	Aplicativos para celular (Whats App, Viber, ...)
<input type="radio"/>	Redes Sociais
<input type="radio"/>	Outros

**G23.** Há participação/interação em ambiente virtual de aprendizagem do curso (AVA)? (Por exemplo, Moodle, TELEDUC e outros)

<input type="radio"/>	Sim, obrigatória
<input type="radio"/>	Sim, mas é opcional
<input type="radio"/>	O curso não utiliza ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

**G24.** A faculdade/universidade proporcionou alguma capacitação específica para o uso do AVA?

Essa questão somente é exibida para os que selecionarem a opção "Sim ou Sim, obrigatória" na G23

<input type="radio"/>	Sim
<input type="radio"/>	Não

**G25.** Indica seu grau de concordância em relação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como, por exemplo, Moodle, TELEDUC e outros?

Essa questão somente é exibida para os que selecionarem a opção "Sim ou Sim, obrigatória" na questão G23

Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Em geral a utilização do AVA é fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meu pouco conhecimento de informática dificultou o acesso ao AVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É possível acessar facilmente os diferentes recursos disponibilizados online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ambiente esteve disponível todas as vezes que acessei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tempo de resposta, por parte da equipe de apoio, para dúvidas é satisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de utilizar, mas a instituição não disponibilizou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não tenho necessidade de utilizar um AVA para meus estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais disponíveis no AVA são imprescindíveis para meus estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No AVA eu também "encontro" meus colegas para trocar ideias e informações sobre os conteúdos do curso/disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considero a utilização do AVA um excelente espaço para auxiliar-me nos estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**G26.** Quantas horas, em média, por semana, você costuma dedicar aos estudos (exceto encontro presencial)

<input type="radio"/>	Mais de 20h
<input type="radio"/>	20h
<input type="radio"/>	10h
<input type="radio"/>	2h a 5h
<input type="radio"/>	2h

**G27.** Em relação à interação a distância, ou seja, momentos não presenciais no curso, você interage/interagiu com quem? (Assinale quantos forem necessários)

<input type="radio"/>	Professor
<input type="radio"/>	Tutor
<input type="radio"/>	Colegas
<input type="radio"/>	Ninguém, somente no Polo
<input type="radio"/>	Outro

**G28.** Como considera o seu nível de adaptação à modalidade a distância?

	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
No meio social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No meio acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**G29.** Em relação aos seus estudos, avalie a sua **Dedicação aos estudos** nos seguintes aspectos:

<b>Dedicação aos estudos</b>	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito boa
Formação antes de ingressar na instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprimento do programa acadêmico (dedicação nas tarefas, atividades, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo dedicado ao estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas e hábitos de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundamentos de leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de práticas/estágios extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em atividades extraclasse (seminários, semana acadêmica, congressos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando os aspectos anteriores, considero minha dedicação aos estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**G30.** Indica seu grau de concordância em relação à **Qualidade do curso** (conteúdos, atividades, avaliações). Caso já tenha concluído reporte-se ao contexto de quando fazia o curso.

<b>Qualidade do curso</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
As atividades nas disciplinas cursadas atendem as minhas necessidades de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



A utilização de elementos multimídias (áudio, vídeo, imagens, ...) me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades propostas como exercícios e prática me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de atividades solicitadas nas disciplinas estava em número adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A promoção de discussões durante as disciplinas resultou positivamente para sua aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**G31.** Avalie as afirmações abaixo considerando a **Atuação dos professores/tutores** do curso

<b>Prática Docente</b>	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades propostas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor/tutor dedica atenção ao estudante (acompanhamento da aprendizagem, apoio, orientação, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**G32.** Indique qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos da **Organização Acadêmica**:

<b>Organização acadêmica</b>	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Orientação relativa ao plano e programa de estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação entre disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo das disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didática dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atenção dedicada pelos professores ao estudante (acompanhamento da aprendizagem, apoio, orientação...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade dos materiais disponibilizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sistema de Avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nível de exigência acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando os aspectos anteriores, qual o nível de satisfação com a organização do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**G33.** Indique qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos da **Gestão da instituição:**

<b>Gestão Institucional</b>	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Ajuda na integração e adaptação do estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regulamentos e normas (disciplina, permanência e desligamento, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investimento para melhoria dos serviços ofertados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atendimento ao estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de negociação financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**BLOCO 2. PERGUNTAS DE POSICIONAMENTO**

**P1.** Indique a sua situação acadêmica atual

- Continuo no mesmo curso e na mesma instituição
- Mudei de curso na mesma instituição
- Mudei de instituição
- Mudei de nível de estudos
- Abandonei/parei os estudos

**BLOCO 3. PERGUNTAS POR PERFIS****Decisão de continuar os estudos**

**Perfil C = Perguntas aos estudantes que responderam que continuam no mesmo curso**

**C2.** Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua **decisão de continuar os estudos** iniciados

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Vocação para o curso escolhido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso realizado na modalidade EaD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicação aos estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação com a gestão da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suporte econômico para continuar os estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto de vida baseado na formação educacional superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprimento das expectativas de ingresso na instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação/convivência com colegas, tutor e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A qualidade do curso me motivou a permanecer nos estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**C1.** Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do seu curso a distância?

**Decisão de trocar de curso****Perfil AC = Perguntas aos estudantes que responderam que mudaram de curso**

**AC** Abandonou os estudos iniciados no:

<input type="radio"/>	Antes de concluir o 1º semestre
<input type="radio"/>	Ao final do 1º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 2º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 3º ano
<input type="radio"/>	Outro: _____

**AC1.** Indique se ao mudar de curso continua na mesma área de conhecimento:

SIM.      NAO.

**AC2.** Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de mudar de curso:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Falta de vocação para os estudos que estava realizando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de convivência com colegas e tutor/professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em alcançar o rendimento acadêmico esperado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade de adaptar-me a modalidade a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas em conciliar os estudos com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades econômicas para continuar no curso iniciado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As minhas expectativas em relação ao curso não se realizaram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de melhores perspectivas de futuro com um curso diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de motivação para os estudos que frequentava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades quanto às questões tecnológicas (acesso a computador em casa, conexão com internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação regular do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A qualidade deste curso influenciou na decisão de mudar para um novo curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**AC3.** Considera que a decisão de mudar de curso ...

<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma positiva
<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma negativa
<input type="radio"/>	Não afetou o seu futuro
<input type="radio"/>	Não sei

**AC4.** Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do seu curso a distância?

--

### Decisão de trocar de Instituição

#### Perfil AI: Perguntas aos estudantes que responderam que mudaram de IES.

AI. Abandonou os estudos iniciados no:

<input type="radio"/>	Antes de concluir o 1º semestre
<input type="radio"/>	Ao final do 1º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 2º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 3º ano
<input type="radio"/>	Outro: _____

AI1. Indique se ao mudar de Instituição De Ensino Superior continua no mesmo curso iniciado:

<input type="radio"/>	Mudou de instituição de ensino superior e continua no mesmo curso iniciado
<input type="radio"/>	Mudou de instituição de ensino superior e de curso

AI2. Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de mudar de instituição de ensino superior:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Dificuldade de adaptação ao ambiente da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de convivência com colegas e tutor/professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade de adaptar-me a modalidade a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades para alcançar o rendimento acadêmico esperado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incompatibilidade com a gestão da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades econômicas para continuar os estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas em conciliar os estudos com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As minhas expectativas ao ingressar na instituição não se realizaram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de melhores perspectivas de futuro com um curso de outra instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de motivação para os estudos que frequentava na instituição que abandonei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades quanto às questões tecnológicas (acesso a computador em casa, conexão com internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A qualidade do curso influenciou na decisão de mudar de instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

AI3. Considera que a decisão de mudar de curso ...

<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma positiva
-----------------------	---------------------------------------

<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma negativa
<input type="radio"/>	Não afetou o seu futuro
<input type="radio"/>	Não sei

**AI4.** Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do seu curso a distância?

--

### Decisão de trocar de nível de estudos

**Perfil AN: Perguntas aos estudantes que responderam que mudaram de nível de estudos.**

**AN.** Abandonou os estudos iniciados no:

<input type="radio"/>	Antes de concluir o 1º semestre
<input type="radio"/>	Ao final do 1º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 2º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 3º ano
<input type="radio"/>	Outro: _____

**AN1.** Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de mudar de instituição de ensino superior:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Dificuldade de adaptação ao ambiente da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de convivência com colegas e tutor/professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade de adaptar-me a modalidade a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades para alcançar o rendimento acadêmico esperado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incompatibilidade com a gestão da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades econômicas para continuar os estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas em conciliar os estudos com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As minhas expectativas ao ingressar na instituição não se realizaram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de melhores perspectivas de futuro com um curso de outra instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de motivação para os estudos que frequentava na instituição que abandonei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades quanto às questões tecnológicas (acesso a computador em casa, conexão com internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A qualidade do curso influenciou na decisão de mudar de nível de estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**AN2.** Considera que a decisão de mudar de curso ...

<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma positiva
<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma negativa
<input type="radio"/>	Não afetou o seu futuro
<input type="radio"/>	Não sei

**AN3.** Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do seu curso a distância?

--

### Decisão de abandonar os estudos

**Perfil AE: Abandonou o curso iniciado ou saiu do sistema educativo.**

**AE.** Abandonou os estudos iniciados no:

<input type="radio"/>	Antes de concluir o 1º semestre
<input type="radio"/>	Ao final do 1º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 2º ano
<input type="radio"/>	Ao final do 3º ano
<input type="radio"/>	Outro: _____

**AE2.** Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão em abandonar os estudos:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Dificuldade de adaptação ao ambiente da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de convivência com colegas e tutor/professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade de adaptar-me a modalidade a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades para alcançar o rendimento acadêmico esperado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incompatibilidade com a gestão da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades econômicas para continuar os estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas em conciliar os estudos com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As minhas expectativas ao ingressar na instituição não se realizaram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de melhores perspectivas de futuro sem formação de nível superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto de vida distinto da continuação com os estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de motivação para os estudos que frequentava na instituição que abandonei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dificuldades quanto às questões tecnológicas (acesso a computador em casa, conexão com internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação do professor/tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A qualidade do curso influenciou na decisão de abandonar os estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**AE3.** Considera que a decisão de abandonar os estudos...

<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma positiva
<input type="radio"/>	Afetou o seu futuro de forma negativa
<input type="radio"/>	Não afetou o seu futuro
<input type="radio"/>	Não sei

**AE4.** Considera a possibilidade de retomar algum tipo de estudos no futuro?

	Não	Sim, dentro de alguns anos	Sim, imediatamente	Não sei
Do mesmo nível educativo daquele que abandonou (ensino superior)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De nível educativo inferior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modalidade presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**AE1.** Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do seu curso a distância?

**Sua participação foi importante para realização da nossa pesquisa. Mencione, caso haja, algum aspecto (ou alguns) que poderia (m) fazer diferença para sua permanência nos estudos e não foi abordado nas questões anteriores.**

Obrigada,  
Pricila Kohls dos Santos.



**Apêndice G: Frequências das variáveis Ambiente Virtual de Aprendizagem, Dedicção do estudante, Qualidade do curso, Prática docente, Organização acadêmica, Gestão institucional e a variável dependente Permanência.**

<b>Ambiente Virtual de Aprendizagem</b>	<i>DT</i>	<i>D</i>	<i>NC/ND</i>	<i>C</i>	<i>CT</i>	<i>NA</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Utilizar o AVA é fácil	1.20%	4.82%	9.64%	54.22%	28.92%	1.20%	0.86
Dificuldade com informática	24.10%	34.94%	7.23%	20.48%	6.02%	7.23%	1.53
Fácil acesso os materiais	0.00%	13.25%	6.02%	46.99%	33.73%	0.00%	0.97
Disponibilidade	2.41%	24.10%	0.00%	42.17%	30.12%	1.20%	1.22
O tempo de resposta é satisfatório	7.23%	13.25%	18.07%	45.78%	15.66%	0.00%	1.13
Não tenho necessidade de utilizar um AVA para meus estudos	38.55%	38.55%	7.23%	7.23%	1.20%	7.23%	1.42
Os materiais são imprescindíveis para meus estudos	8.43%	14.46%	12.05%	38.55%	25.30%	1.20%	1.28
No AVA encontro meus colegas para trocar ideias e informações sobre os conteúdos do curso/disciplinas	15.66%	43.37%	12.05%	18.07%	4.82%	6.02%	1.38
Considero o AVA um excelente espaço para auxiliar-me nos estudos	2.41%	14.46%	7.23%	48.19%	26.51%	1.20%	1.08

*DT (Discordo totalmente); D (Discordo); NC/ND (Nem concordo, nem discordo); C (Concordo); CT (Concordo totalmente); NA (Não se aplica).*

<b>Dedicção aos estudos</b>	<i>MR</i>	<i>R</i>	<i>RZ</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	<i>Desvio padrão</i>
Formação antes de ingressar na instituição	2.30%	6.90%	26.44%	44.83%	19.54%	0.94
Cumprimento do programa acadêmico	0.00%	2.30%	14.94%	55.17%	27.59%	0.72
Tempo dedicado ao estudo	2.30%	4.60%	25.29%	57.47%	10.34%	0.81
Técnicas e hábitos de estudo	0.00%	6.90%	27.59%	58.62%	6.90%	0.71
Aprofundamentos de leituras	1.15%	6.90%	36.78%	45.98%	9.20%	0.80
Realização de práticas/estágios extracurriculares	2.30%	6.90%	20.69%	43.68%	26.44%	0.97
Participação em atividades extraclasse	3.45%	11.49%	33.33%	42.53%	9.20%	0.94
Considerando os aspectos anteriores, considero minha dedicação aos estudos	1.15%	2.30%	17.24%	55.17%	24.14%	0.78

*MR (Muito ruim); R (Ruim); RZ (Razoável); B (Bom); MB (Muito bom); NA (Não se aplica).*

<b>Qualidade do curso</b>	<i>DT</i>	<i>D</i>	<i>NC/ND</i>	<i>C</i>	<i>CT</i>	<i>Desvio padrão</i>
As atividades nas disciplinas cursadas atendem as minhas necessidades de formação	1.15%	4.60%	19.54%	64.37%	10.34%	0.74
Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	1.15%	8.05%	11.49%	68.97%	10.34%	0.78
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	1.15%	9.20%	9.20%	64.37%	16.09%	0.84
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	1.15%	10.34%	13.79%	59.77%	14.94%	0.87

<i>A utilização de elementos multimídias (áudio, vídeo, imagens, ...) me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas</i>	4.60%	10.34%	18.39%	48.28%	18.39%	1.04
<i>As atividades propostas como exercícios e prática me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos</i>	1.15%	8.05%	10.34%	64.37%	16.09%	0.82
<i>A quantidade de atividades solicitadas nas disciplinas estava em número adequado</i>	2.30%	17.24%	14.94%	54.02%	11.49%	0.99
<i>O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente</i>	0.00%	13.79%	11.49%	64.37%	10.34%	0.83
<i>A promoção de discussões durante as disciplinas resultou positivamente para sua aprendizagem</i>	1.15%	8.05%	13.79%	60.92%	16.09%	0.84
<i>Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente</i>	0.00%	8.05%	21.84%	55.17%	14.94%	0.80

DT (Discordo totalmente); D (Discordo); NC/ND (Nem concordo, nem discordo); C (Concordo); CT (Concordo totalmente).

<b>Prática docente</b>	DT	D	NC/ND	C	CT	Desvio padrão
<i>O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso</i>	1.15%	4.60%	4.60%	55.17%	34.48%	0.81
<i>O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários</i>	2.30%	10.34%	13.79%	45.98%	27.59%	1.01
<i>O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma</i>	0.00%	8.05%	11.49%	49.43%	31.03%	0.87
<i>O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação as atividades propostas</i>	1.15%	9.20%	17.24%	47.13%	25.29%	0.94
<i>Atenção dedicada pelos professores ao estudante</i>	3.45%	5.75%	17.24%	47.13%	26.44%	0.99
<i>Considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente</i>	2.30%	8.05%	14.94%	41.38%	33.33%	1.01

DT (Discordo totalmente); D (Discordo); NC/ND (Nem concordo, nem discordo); C (Concordo); CT (Concordo totalmente).

<b>Organização acadêmica</b>	MI	I	PS	S	MS	Desvio padrão
<i>Orientação relativa ao plano de estudos</i>	1.15%	4.60%	25.29%	56.32%	12.64%	0.78
<i>Coordenação entre disciplinas</i>	0.00%	8.05%	24.14%	55.17%	12.64%	0.79
<i>Conteúdo das disciplinas</i>	0.00%	5.75%	26.44%	54.02%	13.79%	0.76
<i>Didática dos professores</i>	2.30%	2.30%	24.14%	52.87%	18.39%	0.84
<i>Atenção da coordenação do curso (acompanhamento, apoio, orientação para matrícula...)</i>	5.75%	3.45%	31.03%	45.98%	13.79%	0.97
<i>Qualidade dos materiais disponibilizados</i>	0.00%	3.45%	25.29%	50.57%	20.69%	0.77
<i>Sistema de Avaliação</i>	5.75%	2.30%	29.89%	47.13%	14.94%	0.97
<i>Nível de exigência acadêmica</i>	2.30%	2.30%	24.14%	57.47%	13.79%	0.80
<i>Nível de satisfação com a organização do curso</i>	1.15%	2.30%	28.74%	56.32%	11.49%	0.73

MI (Muito insatisfeito); I (Insatisfeito); PS (Parcialmente satisfeito); S (Satisfeito); MS (Muito satisfeito).

<b>Gestão da instituição</b>	MI	I	PS	S	MS	Desvio padrão
<i>Ajuda na integração e adaptação do estudante</i>	5.75%	6.90%	24.14%	49.43%	13.79%	1.01
<i>Regulamentos e normas</i>	2.30%	9.20%	22.99%	51.72%	13.79%	0.91
<i>Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, ...)</i>	3.45%	6.90%	27.59%	42.53%	19.54%	0.98
<i>Investimentos para melhorias dos serviços ofertados</i>	3.45%	11.49%	32.18%	41.38%	11.49%	0.96

<i>Atendimento ao estudante</i>	4.60%	4.60%	27.59%	48.28%	14.94%	0.95
<i>Possibilidade de negociação financeira</i>	3.45%	4.60%	17.24%	57.47%	17.24%	0.90
<i>Considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional</i>	3.45%	1.15%	31.03%	49.43%	14.94%	0.86

*MI (Muito insatisfeito); I (Insatisfeito); PS (Parcialmente satisfeito); S (Satisfeito); MS (Muito satisfeito).*

<b>Motivos para permanência</b>	<i>DT</i>	<i>D</i>	<i>NC/ND</i>	<i>C</i>	<i>CT</i>	<i>Desvio padrão</i>
<i>Vocação para o curso escolhido</i>	1.30%	2.60%	14.29%	48.05%	33.77%	0.84
<i>Ambiente da instituição</i>	5.19%	2.60%	22.08%	55.84%	14.29%	0.93
<i>Curso realizado na modalidade EaD</i>	2.60%	0.00%	11.69%	54.55%	31.17%	0.81
<i>Equilíbrio entre esforço e rendimento acadêmico</i>	2.60%	3.90%	12.99%	57.14%	23.38%	0.87
<i>Satisfação com a gestão da instituição</i>	3.90%	9.09%	27.27%	48.05%	11.69%	0.95
<i>Suporte econômico para continuar os estudos</i>	2.60%	9.09%	20.78%	49.35%	18.18%	0.96
<i>Possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho</i>	1.30%	1.30%	5.19%	67.53%	24.68%	0.68
<i>Projeto de vida baseado na formação educacional superior</i>	1.30%	3.90%	9.09%	53.25%	32.47%	0.83
<i>Cumprimento das expectativas de ingresso na instituição</i>	5.19%	6.49%	20.78%	51.95%	15.58%	0.99
<i>Atuação do professor/tutor</i>	5.19%	2.60%	14.29%	50.65%	27.27%	1.00
<i>Interação/convivência com colegas, tutor e professores</i>	1.30%	7.79%	15.58%	50.65%	24.68%	0.91
<i>Qualidade do curso me motivou a permanecer nos estudos</i>	3.90%	6.49%	15.58%	53.25%	20.78%	0.97
<i>Convivência com colegas e tutor/professor</i>	2.60%	3.90%	20.78%	45.45%	27.27%	0.93

*DT (Discordo totalmente); D (Discordo); NC/ND (Nem concordo, nem discordo); C (Concordo); CT (Concordo totalmente).*

Fonte: SANTOS (2015)

## Apêndice H: Quadro síntese itinerário histórico da Educação a Distância no mundo

Ano	Evento
1728	Em Boston é ofertado o primeiro curso por correspondência
1829	Na Suécia é fundado o Instituto Liber Hermodes
1840	Isaac Pitman oferta curso de taquigrafia na Inglaterra
1856	Em Berlim é criada a primeira escola de línguas por correspondência, o <i>Institut Toussaint et Langenscheidt</i>
1858	Fundação da <i>International Correspondence School</i> , nos Estados Unidos
1873	Em Boston é fundada a <i>Society to Encourage Study at Home</i> para oferta de cursos a domicílio
1883	Nasce em Nova Iorque a <i>Correspondence University de Ithaca</i>
1887	No Reino Unido é fundada a <i>University Correspondence College</i> de Cambridge
1889	No Canadá nasce o primeiro curso a distância na Queen's University de Kingston
1891	Na França nasce o Centre École Chez Soi de ensino por correspondência
1891	Na Pensilvânia inicia um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, através do periódico <i>Mining Herald de Pennsylvania</i> . A iniciativa foi transformada, posteriormente, no <i>International Correspondence Schools de Scranton</i>
1891	Universidade de Wisconsin, Estados Unidos, aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária
1892	Foi criada uma Divisão de Ensino por Correspondência, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago (External Studies Department)
1894	A Universidade de Oxford inicia os cursos por correspondência de <i>Wolsey Hall</i> , curso preparatório para o exercício do magistério
1898	Na Suécia é lançado, pelo <i>Hermods Korrespondensinstitu</i> (Instituto Hermods), cursos de idiomas por correspondência
1904	A Espanha tem sua primeira experiência por correspondência com a criação das <i>Escuelas Libres de Ingenieros</i>
1904	No Brasil inicia as Escolas Internacionais de ensino profissionalizante, filial de uma instituição norte-americana
1910	A Universidade de <i>Queensland</i> , Austrália, inicia a oferta de cursos por correspondência
1914	Na Noruega nasce a primeira instituição de educação a distância, a <i>Norsk Correspondanseskole</i>
1915	Nasce a <i>National University Continuing Education Association (NUCEA)</i> para coordenar os cursos ofertados
1917	A Universidade de Wisconsin faz seu primeiro experimento de educação utilizando o rádio
1919	Em Vancouver são financiados cursos por correspondência para alunos de educação básica que viviam distantes das escolas

1921	O governo americano concede a primeira licença de rádio educativa para <i>Latter Day Saints' University of Lake City</i>
1922	A University of Minnesota inicia programas educativos através do rádio
1922	A antiga União Soviética inicia um programa de educação por correspondência que alcança 350.000 estudantes
1924	Na Alemanha é criada a Escola Alemã por correspondência de negócios
1928	A BBC inicia a oferta de cursos para educação de adultos através do rádio
1935	No Japão a <i>Japanese National Public Broadcasting Service</i> (NHK) inicia programas de educação pelo rádio
1938	Nasce no Canadá o <i>International Council for Distance Education</i> (ICDE)
1939	A França cria o Centro Nacional de Educação a Distância denominado <i>Centre National d'Enseignement à Distance</i> (CNED)
1939	Nos Estados Unidos a <i>Universidad de Iowa</i> organizou um curso com sistema de apoio por telefone para alunos que sofriam de alguma doença ou deficiência
1939	É fundado no Brasil o Instituto Monitor
1941	No Brasil é criado o Instituto Universal Brasileiro para ensino profissionalizante
1946	Na África do Sul a Universidade da África do Sul ( <i>University of South Africa</i> (UNISA)) oferta os primeiros cursos superiores em educação a distância
1947	Na França, através da Radio Sorbonne, inicia-se a transmissão de aulas Magna da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris
1947	No México iniciam-se os primeiros cursos a distância do <i>Instituto Federal de Capacitación de Magisterio</i>
1948	Na Noruega se estabelece a primeira legislação para escolas por correspondência
1952	Na China tem-se uma tentativa inicial de educação a distância com a criação da <i>People's University of China</i> (PUC)
1956	Nos Estados Unidos iniciam a transmissão de cursos pela televisão com a <i>Chicago TV College</i>
1962	Na Índia é fundado o departamento de educação por correspondência na Universidade de Delhi
1963	Na Bélgica é criado o Conselho Europeu de Educação por Correspondência (CEC).
1963	No Líbano é criado o Instituto Pedagógico UNRWA-Unesco
1967	Na Alemanha é fundado o Instituto Alemão para Estudos a Distância ( <i>Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen</i> (DIFF))
1968	Na Noruega é criada a <i>Norwegian Association for Distance Education</i> (NADE). Associação de escolas por correspondência acreditadas
1968	A Espanha cria o Centro Nacional de Ensino por Rádio e Televisão
1969	Fundação da <i>Open University</i> no Reino Unido
1971	A Universidade de Nova Iorque (State University of New York) cria o <i>Empire State College</i> para atender os alunos que não podiam comparecer na Universidade. Sendo em 1979 fundado o <i>Center for Distance Learning</i>
1971	No México é fundada a <i>Telesecundaria</i> que utiliza a televisão para apoio dos centros de educação. É criado também o <i>Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación</i> (CEMPAE)
1972	Fundação da Universidad Aberta (UNED) na Espanha

---

<b>1972</b>	Inicia no México o Sistema Universidade Abierta (SUA) da <i>Universidad Nacional Autonoma de Mexico</i> (UNAM)
<b>1972</b>	A Universidad de Maryland funda uma divisão, chamada de <i>Open University Division</i> , para oferta de cursos universitários a distância
<b>1974</b>	Criada na Alemanha a FernUniversität de Hagen
<b>1975</b>	Na Colombia é fundada a <i>Universidad Abierta de la Sabana</i> , com sede em Bogotá
<b>1976</b>	No Brasil na Universidade de Brasília (UnB) é iniciado um movimento de educação a distância a nível universitário, mas foi descontinuado anos mais tarde
<b>1977</b>	Na Espanha é criada a <i>Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia</i> (ANCED)
<b>1977</b>	Na Costa Rica é aprovada a lei para criação da <i>Universidad Estatal a Distancia</i> (UNED)
<b>1979</b>	Em Cuba é criada a Faculdade de Ensino Dirigido na <i>Universidad de La Habana</i>
<b>1979</b>	É criada na Argentina a Associação Argentina de Educação a Distância
<b>1980</b>	É fundada na Espanha a <i>Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia</i> (AIESAD) com sede em Madrid
<b>1982</b>	Holanda cria a Open Universiteit
<b>1982</b>	Na Irlanda é criado o National Distance Education Centre
<b>1984</b>	Na Suécia é fundada Swedish Association for Distance Education
<b>1987</b>	É criada a <i>European Association of Distance Teaching Universities (EaDTU)</i> associação para o fomento da EaD na Europa
<b>1987</b>	Na Bélgica Studiecentrum Open Hoger Onderwijs
<b>1987</b>	Na França é criada a Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance
<b>1988</b>	É criada a Universidade Aberta de Portugal
<b>1990</b>	Implantação da Rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste

---

## Apêndice I: Quadro síntese itinerário histórico da Educação a Distância no Brasil

Ano	Evento
1904	Instalação de filiais de Escola Internacional por correspondência
1923	Criação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1923	Criação da Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão
1937	Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa – MEC
1939	Fundação do Instituto Monitor
1939	A Marinha do Brasil utiliza cursos por correspondência
1941	Fundação Instituto Universal Brasileiro
1946	SENAC inicia atividades de EaD e cria a Universidade do Ar
1956	A Igreja Católica pela diocese de Natal/RN inicia o Movimento de Educação de Base (MEB)
1967	INPE cria o Projeto Saci
1969	TVE do Maranhão oferta cursos de 5ª a 8ª série, com material impresso e apoio de monitores
1970	Projeto Minerva
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT)
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação (Protel)
1973	Criação do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE)
1974	A TVE do Ceará cria o programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª série
1976	Criação do Sistema Nacional de Teleducação, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
1977	Criação do Telecurso 2º grau, Fundação Roberto Marinho
1979	Colégio Anglo-Americano (RJ) oferta cursos por correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus
1979	A Universidade de Brasileira (UnB) inicia a oferta cursos de extensão
1989	É lançada a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância
1991	Salto para o Futuro
1995	Lançamento da TV Escola pelo MEC
1995	Fundação da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)
1995	Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) inicia oferta de cursos de 5ª a 8ª série, através da televisão e material impresso
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância no âmbito do MEC
1999	Fundação da UniRede, primeiramente chamada de Universidade Virtual Pública do Brasil
2000	UniRede passa a chamar-se Rede de Educação Superior à Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil

## ANEXOS



## Anexo A: Autorização Alfa GUIA



### AUTORIZAÇÃO

O representante do Proyecto Alfa Guia (Gestión Universal Integral del Abandono) **Jesús Arriaga García de Andoain**, coordenador do Projeto GUIA, vem, por meio deste instrumento, **AUTORIZAR** a **Pricila Kohls dos Santos**, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, a atuar segundo as opções abaixo citadas, sobre a Tese de doutoramento que versa sobre o abandono estudantil na Educação Superior, mediante a assinatura do presente documento. A autorização das disponibilidades abaixo assinadas não implica ceder o direito autoral, mas tão somente a autorização para a divulgação dos dados, das formas assinaladas.

- 1- Autoriza a utilização dos dados coletados pelo Projeto GUIA, desde que mantenha o carácter anónimo dos participantes e instituições.
- 2- Autoriza o uso do logo e das imagens do(a) **Projeto Alfa GUIA**, da forma como expostos na Tese de Doutoramento e desde que vinculados ao(a) mesmo(a).
- 3- Autoriza a utilização do instrumento de pesquisa denominado "**Questionário sobre as causas do abandono e decisões do estudante relativas ao abandono dos estudos no ensino superior**", bem como sua adaptação para a modalidade a distância.

O **Projeto Alfa GUIA** não assume nenhuma responsabilidade em virtude do uso das informações vinculadas a esta autorização.

Como pesquisador responsável por esta pesquisa compromete-se a manter a confidencialidade sobre os dados e utilizá-los de forma ética e responsável, bem como, declara que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa.

O representante do **Projeto Alfa GUIA (Jesús Arriaga García de Andoain)**, declara neste ato que leu e aceitou os termos e condições deste instrumento e que possui poderes suficientes para firmar o presente ajuste.

Madrid, 4 de Marzo de 2014



Dr. Jesús Arriaga García de Andoain  
Director del Proyecto GUIA

"Gestión Universitaria Integral del Abandono"

## Anexo B: Atestado Investigador Visitante



Departamento de Ingeniería  
Telemática y Electrónica



Fernando Pescador, profesor titular y Director del Departamento de Ingeniería Telemática y Electrónica de la Universidad Politécnica de Madrid.

HACE CONSTAR:

Que *Pricila Kohls dos Santos*, ha permanecido como investigadora visitante bajo tutela del *Dr. Jesús Arriaga García de Andoain*, Director del Proyecto Alfa GUIA, en la Universidad Politécnica de Madrid (España) entre los días 15 de enero y 19 de diciembre de 2014.

Durante este periodo ha colaborado con el Proyecto Alfa GUIA y ha realizado estudios sobre el Abandono Estudiantil en la Modalidad a Distancia.

Así mismo, durante la estancia ha participado en los siguientes eventos y cursos:

*“XIX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento”* en la Universidad Nacional de Educación a Distancia - FUNDACIÓN UNED, *“Salón de Tecnología para la Enseñanza”* (SIMO EDUCACIÓN) en la IFEMA - Feria de Madrid y *“V Congreso en línea en Conocimiento Libre y Educación (CLEd 2014)”*. Cursos en MiriadaX: *“Estadística para investigadores: Todo lo que siempre quiso saber y nunca se atrevió a preguntar”* y *“Estadística Descriptiva”*.

Y para que conste, expido la presente en Madrid, a 20 de diciembre de 2014

Fernando Pescador

Director del Departamento de Ingeniería Telemática  
y Electrónica de la Universidad Politécnica de Madrid