

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – CCSH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES  
PÚBLICAS

Juliana Martinelli

**EVASÃO NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: O CASO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS  
2021



**Juliana Martinelli**

**EVASÃO NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: O CASO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Orientador: Prof. Dr. Reisoli Bender Filho

Santa Maria, RS  
2021



**Juliana Martinelli**

**EVASÃO NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: O CASO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

**Aprovado em 30 de agosto de 2021:**

---

**Reisoli Bender Filho, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Kelmara Mendes Vieira, Dra. (UFSM)**

---

**Rafael Camargo Ferraz, Dr. (UNIPAMPA)**

Santa Maria, RS  
2021



## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha família, com a qual todas as conquistas são divididas e, dessa forma, multiplicadas.*





## AGRADECIMENTOS

*A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial, agradeço:*

- a Deus, por todas as oportunidades e os ensinamentos;*
- à minha família; à mãe, que sempre nos incentivou aos estudos, ao pai, que mesmo não estando mais conosco, certamente está orgulhoso de mais uma conquista entre nós, e às minhas irmãs, que, assim como a mãe e o pai, sempre torcemos e vibramos umas pelas outras;*
- ao meu orientador, Prof. Dr. Reisoli Bender Filho, pela orientação, pela atenção, pelo apoio e pelo conhecimento compartilhado, fundamentais à realização deste projeto;*
- à Prof. Dra. Kelmara Mendes Vieira e ao Prof. Dr. Rafael Camargo Ferraz, pela disponibilidade em participarem da minha banca, contribuindo ao aprimoramento da minha dissertação;*
- à Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas;*
- aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, pelos ensinamentos e contribuições à conclusão do curso;*
- aos colegas de curso, pela parceria, convivência e troca de experiências; e*
- aos colegas de trabalho, que me auxiliaram à conclusão deste trabalho, principalmente ao Elizeu da Silva Costa Júnior, pela forte insistência na minha decisão de cursar o Mestrado e ao Victor Matheus Portela Ribeiro, pelas disciplinas em que participou comigo como aluno especial, na intenção de também ingressar no programa de pós-graduação.*

*Enfim, a todos que fazem parte da minha vida e que são essenciais para que eu seja uma pessoa cada vez melhor.*



## RESUMO

### EVASÃO NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

AUTORA: Juliana Martinelli

ORIENTADOR: Reisoli Bender Filho

O ensino a distância se caracteriza pela flexibilidade do horário de estudo, a não necessidade de comparecimento às tradicionais salas de aula e o alcance a longas distâncias. Características essas que vêm fazendo com que essa modalidade de ensino se expanda continuamente; entretanto, na mesma direção, problemas como a evasão vêm acompanhando essa evolução. Baseado nessa discussão, o estudo analisou quais os determinantes da evasão dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com a finalidade de propiciar à instituição a possibilidade de trabalhar com políticas de gestão e pedagógicas de maneira a reter o aluno até a conclusão do curso. Metodologicamente, o estudo é considerado de abordagem mista, pois apresenta tanto características quantitativas – ao trabalhar com os dados obtidos por pesquisa online enviada aos evadidos – quanto qualitativas – ao analisar as documentações legais e institucionais complementadas por consulta realizada aos coordenadores de curso. Nos resultados, a partir da amostra de 520 respondentes, inicialmente, identificou-se o perfil dos evadidos, sendo esse característico do público que busca pelos cursos UAB/UFSM: mulheres, acima dos 30 anos, provenientes de um ensino médio exclusivamente público e que cursavam Pedagogia. Ainda, constatou-se que quase 50% dos evadidos sequer concluiu o primeiro semestre, sendo que mais da metade deles estavam em sua primeira experiência no ensino a distância. Seguindo, a partir da análise fatorial, foram obtidos cinco fatores à evasão dos discentes da UAB/UFSM, sendo eles: a) aspectos acadêmicos; b) condições domésticas e habilidades; c) situações concorrentes e adversidade; d) desempenho individual; e e) complexidade do curso e de suas atividades, sendo que o fator situações concorrentes e adversidades foi o mais influente à evasão, ao passo que, o fator condições domésticas e habilidades foi o menos contributivo. Desta forma, evidencia-se que há uma dificuldade no gerenciamento do tempo ou a ideia errônea sobre a dedicação que um curso EaD despense, como também, de que os alunos do ensino a distância sentem-se deslocados como integrantes da instituição. Assim sendo, torna-se necessário que a instituição invista em uma divulgação constante quanto ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento do curso como também auxilie o discente à gestão do tempo para que consiga conciliar todas as suas atividades. Ainda, a instituição deve desenvolver maneiras de aproximar-se mais do aluno e, considerando as especificidades do público da EaD, buscar um maior conhecimento do contexto em que se desenvolve seu estudo, de forma a antecipar uma intervenção inibitória à evasão.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Ensino Superior. Evasão. Universidade Aberta do Brasil. Universidade Federal de Santa Maria.



## ABSTRACT

### **DROPOUT AT THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL: THE CASE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA**

AUTHOR: Juliana Martinelli

ADVISOR: Reisoli Bender Filho

Distance Education is characterized by the flexibility of study hours, no need to attend to traditional classrooms and the reach of long distances. These characteristics have been expanding continuously this teaching modality; however, problems such as dropout have been accompanying this evolution. Based on this, the study analyzed the dropout determinants from courses offered at the Open University of Brazil (UAB), Federal University of Santa Maria (UFSM) providing management and pedagogical policies to retain the student until the course conclusion. Methodologically, the study had a mixed approach, as it presents both quantitative characteristics – when working with the data obtained through an online survey sent to the evaded students – and qualitative – when analyzing the legal and institutional documentation, which was complemented by a consultation performed using the course coordinators. In the results, from 520 respondents, the evaded student profile of the public that seeks UAB/UFSM courses was: women, over 30 years old, exclusively from public high school and who studied Pedagogy. Still, it was found that almost 50% of the evaded student did not even complete the first semester, and more than half of them were in their first experience in distance learning. Following, the analysis, five factors was obtained for the dropout of UAB/UFSM students, as a) academic aspects; b) domestic conditions and skills; c) competing situations and adversity; d) individual performance; e) complexity of the course and its activities. The competing situations and adversities were the most influential to evaded students, while the factor domestic conditions and skills contributed the least. Thus, it is evident that there is a difficulty in managing time or the erroneous idea about the dedication that an EaD course demands, as well as that distance education students feel displaced as members of the institution. Therefore, it is necessary to invest in a constant disclosure about the teaching-learning process and the course development, as well as helping the student with time management so that they can reconcile all their activities. The institution must develop ways to get closer to the student and, considering the specificity of the EaD audience, seek greater knowledge about he context in which their study is developed, anticipating an intervention that inhibits evaded students.

**Keywords:** Distance Education. University education. Dropout. Open University of Brazil. Federal University of Santa Maria.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil do aluno evadido UAB/UFSM, em % .....	66
Figura 2 – Abandono do curso conforme o ano de ingresso, em % .....	67
Figura 3 – Frequência de respondentes, por polo dos cursos UAB/UFSM, conforme mesorregiões do Rio Grande do Sul .....	68
Figura 4 – Curso de graduação dos respondentes, em % .....	69
Figura 5 – Curso de pós-graduação dos respondentes, em % .....	70
Figura 6 – Resultado do gráfico de decaimento ( <i>scree plot</i> ) .....	80





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do ensino a distância.....	34
Quadro 2 – Relação entre as ondas da EaD, as tecnologias e as formas de comunicação .....	36
Quadro 3 – Resumo de alguns estudos sobre evasão educação a distância no ensino superior .....	48
Quadro 3 – Resumo de alguns estudos sobre evasão educação a distância no ensino superior .....	49
Quadro 4 – Evidências internacionais sobre evasão no ensino superior a distância .....	51
Quadro 5 – Caracterização da pesquisa .....	54
Quadro 6 – Blocos, variáveis e questões relacionadas do instrumento de pesquisa .....	57
Quadro 7 – Resumo do processo metodológico .....	58
Quadro 9 – Técnicas de análise dos fatores e finalidade de sua aplicação.....	63



## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA UTILIZADO PARA DETERMINAR OS MOTIVOS DA EVASÃO.....	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	135
APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO AOS COORDENADORES DE CURSO .....	137



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos ingressantes, concluintes e ativos por curso de graduação na UAB/UFSM, para ofertas concluídas e em andamento, entre os anos de 2006 e 2020.....	42
Tabela 2 – Alunos ingressantes, concluintes e ativos por curso de pós-graduação na UAB/UFSM, para ofertas concluídas e em andamento, entre os anos de 2007 e 2020 .....	43
Tabela 3 – Frequência e percentual de respostas sobre o momento da evasão .....	71
Tabela 4 – Frequência e percentual de respostas sobre participação prévia em EaD, distância e frequência de deslocamentos ao polo .....	72
Tabela 5 – Frequência e percentual de respostas das motivações para o abandono.....	73
Tabela 6 – Frequência e percentual de respostas quanto ao tempo semanal dedicado às atividades do curso .....	75
Tabela 7 – Frequência e percentual de respostas sobre a escolha do curso.....	76
Tabela 8 – Frequência e percentual de respostas sobre a realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso, a busca de auxílio na decisão de evadir e razões ao abandono.....	77
Tabela 9 – Resultados dos testes de KMO e Bartlett para adequabilidade dos dados .....	78
Tabela 10 – Resultados para os autovalores e variância total explicada .....	79
Tabela 11 – Fatores extraídos, cargas fatoriais e comunalidades.....	81
Tabela 12 – Fator 1: Aspectos acadêmicos .....	82
Tabela 13 – Fator 2: Condições domésticas e habilidades .....	84
Tabela 14 – Fator 3: Situações concorrentes e adversidades.....	84
Tabela 15 – Fator 4: Desempenho individual.....	85
Tabela 16 – Fator 5: Complexidade do curso e de suas atividades .....	85
Tabela 17 – Médias de percepção dos alunos aos fatores extraídos de evasão .....	86
Tabela 18 – Resultado do teste <i>t</i> para a variável gênero .....	88
Tabela 19 – Resultado do teste de média para os fatores conforme o curso, classificados em graduação ou pós-graduação.....	90
Tabela 20 – Resultado do teste de média para os fatores conforme a participação anterior em outros cursos na modalidade a distância.....	91
Tabela 21 – Resultado do teste de média para os fatores conforme a distância da residência do estudante ao polo .....	91
Tabela 22 – Resultado do teste de média para os fatores conforme o ensino médio .....	92
Tabela 23 – Resultados dos testes de Levene e F de ANOVA para a variável idade .....	93
Tabela 24 – Resultados dos testes de Levene e F de ANOVA e Welch para a faixa salarial ..	95
Tabela 25 – Resultados dos testes <i>post Hoc</i> para a variável faixa salarial mensal bruta da família .....	95
Tabela 26 – Resultados dos testes de Levene, F de ANOVA e Welch para o tempo semanal dedicado às atividades do curso.....	97
Tabela 27 – Resultados dos testes de Levene e F de ANOVA e Welch para a realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso .....	98
Tabela 28 – Resultados dos testes <i>post Hoc</i> para a variável realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso.....	98



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANOVA	Análise de Variância
BAP	Bacharelado em Administração Pública
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CEAD	Coordenadoria de Educação a Distância
CD	Compact Disc
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CTE	Coordenadoria de Tecnologia Educacional
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD / EAD	Educação a Distância
IBM	<i>International Business Machines</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
SEAD	Subdivisão de Educação a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
STER	Subdivisão de Tecnologias Educacionais em Rede
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UK	<i>United Kingdom</i>
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
Unisa	University of South Africa





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA .....	27
1.2	OBJETIVOS .....	28
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>28</b>
1.3	JUSTIFICATIVA .....	29
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	31
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO, ESTRUTURA LEGAL E O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL .....</b>	<b>33</b>
2.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	33
2.2	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	38
2.3	A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	40
<b>3</b>	<b>EVASÃO: ABORDAGENS E EVIDÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>
3.1	EVASÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	45
3.2	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO A DISTÂNCIA.....	47
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
4.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	53
4.2	ÁREA DE ESTUDO, POPULAÇÃO, AMOSTRA E INSTRUMENTO.....	55
4.3	TÉCNICAS DE ANÁLISE .....	59
4.4	ASPECTOS ÉTICOS .....	63
<b>5</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>65</b>
5.1	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS.....	65
<b>5.1.1</b>	<b>Perfil e curso dos alunos evadidos.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Razões para a evasão .....</b>	<b>70</b>
5.2	ANÁLISE FATORIAL .....	78
5.3	ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	86
5.4	RESUMO DOS RESULTADOS E PROPOSTAS À REDUÇÃO DA EVASÃO ....	100
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>123</b>
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA UTILIZADO PARA DETERMINAR OS MOTIVOS DA EVASÃO.....	123
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
	APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	135
	APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO AOS COORDENADORES DE CURSO .....	137



## 1 INTRODUÇÃO

Nem sempre é possível que o educador e o aprendiz estejam no mesmo ambiente físico para que ocorra a transferência do conhecimento. E é nesse cenário que a educação a distância (EaD) se consolida como modalidade de ensino. O aprendizado deixou de ser dependente da característica sala de aula e passou a utilizar a tecnologia para alcançar aqueles que, independente da motivação, não podem se fazer presentes no mesmo local em que está o professor. A partir de um ambiente virtual de aprendizado e com o apoio de tutores, os educadores conseguem transmitir, de forma eficiente, o conteúdo a ser estudado.

Nesse sentido, a modalidade de ensino a distância é mais uma alternativa à democratização do acesso à educação em todos os níveis de ensino e à expansão da disponibilidade de educação superior. Conforme discutem Daudt e Behar (2013), além de democratizar o conhecimento científico para as diferentes camadas sociais, a educação a distância proporciona a emancipação coletiva e oportuniza o acesso ao saber acadêmico, visando à redução das desigualdades sociais.

Corroborando esse novo cenário educacional, o expressivo crescimento das matrículas em cursos de graduação a distância. Considerando o período entre 2009 e 2019, o ingresso em cursos nessa modalidade elevou-se em 378,9% enquanto que nas graduações presenciais o aumento foi de 17,8%, de acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2019). Araújo, Ponciano e Tondatto (2017) salientam, considerando o significativo crescimento da educação a distância e o papel da modalidade na formação de docentes, sobre a importância de “atentar-se para a formação de quem irá formar o formador” numa preocupação especial às licenciaturas EaD, as quais habilitam novos profissionais da área da educação.

Legalmente, a educação a distância foi incluída como modalidade do sistema de ensino no Brasil em 1996 com a Lei n. 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996. Tal documento, em seu artigo nº. 80, determina sobre o papel estatal na construção do ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e, então, nesse contexto, projetos de ensino de graduação a distância e também semipresencial começaram a ser desenvolvidos nas instituições de ensino superior brasileiras.

Com base nisso, foi desenvolvido o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual foi legalmente instituído pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de, por meio da educação a distância, ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Esse sistema fomenta o ensino a distância nas instituições públicas de ensino

superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas (CAPES, 2019).

Em 2021, com 15 anos de implementação, o sistema UAB possui uma estrutura acadêmica distribuída em 105 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), das quais 50 são universidades federais, 29 estaduais e 26 institutos federais, já tendo matriculado próximo de 794.000 alunos e formando mais de 260.000 alunos em cerca de 450 cursos e aproximadamente 900 polos, distribuídos em todo território nacional. Atualmente, cerca de 110.000 alunos encontram-se ativos no sistema UAB (CAPES, 2021). Dentre essas instituições está a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que integra o sistema desde seu início, sendo inclusive integrante do projeto piloto que implantou posteriormente o sistema.

No entanto, apesar dessa expressiva evolução, essa modalidade de ensino enfrenta contradições, caso da qualidade do ensino (ALONSO, 2010; CLÍMACO, 2011) e limites, como as elevadas taxas de evasão que chegam a atingir cerca de dois terços dos alunos ingressantes (BITTENCOURT; MERCADO, 2014; SOUSA; MACIEL, 2016). Dessa forma, no mesmo momento em que as instituições de ensino superior buscam a ampliação de oportunidades, trabalham também com a necessidade de adaptações e inovações pedagógicas e tecnológicas para a criação e gestão de cursos a distância que produzam resultados efetivos, sobremaneira, com elevados índices de alunos concluintes.

Situação essa que tem levado diversos estudos a debater os determinantes da não conclusão nos cursos na modalidade de ensino a distância, buscando informações que auxiliem na diminuição desse problema. Conforme Bittencourt e Mercado (2014), independente da modalidade de ensino, a evasão é um dos grandes problemas da educação brasileira que atinge todos os níveis escolares. Esse problema também foi discutido por Pacheco, Nakayama e Rissi (2015), quando identificaram uma lacuna nas análises da educação a distância, em relação à evasão e a permanência dos estudantes, em específico na esfera pública.

Conquanto o ensino a distância já esteja estabelecido como modalidade de ensino, não somente no sistema educacional brasileiro, mas no mundo todo, ele está também em constante mudança. Essa modalidade é diferenciada pela praticidade, pelo custo reduzido e por um maior alcance de público, no entanto, quando se olha pela perspectiva do aluno, ela pode se transformar em um processo evolutivo solitário e conturbado. A falta de um acompanhamento humano, fisicamente próximo, faz com que o aluno não se perceba como parte da instituição e, quando suas necessidades pessoais passam a disputar seu tempo com as atividades acadêmicas,

ele opta pela desistência do curso. Nesse sentido, faz-se necessário que as instituições tenham conhecimento sobre seu público e compreendam o contexto em que desenvolvem seus estudos.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A Universidade Federal de Santa Maria integra a UAB desde a implantação do sistema, em 2005<sup>1</sup> e, a partir de então, já matriculou aproximadamente 18.5000 alunos (entre ofertas concluídas e em andamento), em seus 27 cursos de graduação e pós-graduação, formando mais de 8.000 alunos até o ano de 2020. A instituição já ofertou cursos em mais de 40 polos de apoio presencial e associado no Rio Grande do Sul e em outros estados (Paraná, São Paulo, Tocantins e Ceará) (COORDENAÇÃO UAB UFSM, 2020).

Embora os resultados sejam expressivos, as elevadas taxas de evasão também chamam a atenção, uma vez que, no período de 2005 a 2020, o percentual de não concluintes atingiu cerca de 52%; quando considerados os cursos de graduação, a taxa de evasão atingiu 58,5% enquanto que nos cursos de especialização ela foi menor, de 46,3%, conforme a Coordenação UAB/UFSM (2020). Entre os problemas causados pela evasão encontra-se o investimento de recursos sem o real aproveitamento (OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018) e a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (BITTENCOURT; MERCADO, 2014), tornando ineficiente e dispendiosa a política pública.

Sobre isso, Netto, Guidotti e Santos (2017) salientam a importância das pesquisas que vêm sendo realizadas na busca das causas que levam à evasão no Ensino Superior e das estratégias para combatê-las. Esse problema tem sido pauta de diversos estudos, os quais já definiram que as motivações que levam à desistência de um curso dividem-se em internas, relacionadas ao aluno quando está na instituição de ensino, e externas, ligadas ao aluno, mas que não dizem respeito à instituição de ensino superior (IES). Entre as motivações internas mais comuns está a falta de um relacionamento direto com colegas e professores, a didática dos professores e a incompatibilidade com o uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. E entre as externas estão a falta de tempo, a vocação pessoal, a falta de apoio da instituição em que trabalha e os problemas familiares (BITTENCOURT; MERCADO, 2014; DAUDT; BEHAR, 2013; BENTES; KATO, 2014).

---

<sup>1</sup> O curso de graduação em Educação Especial teve seu início em 2005 como um dos cursos piloto EaD na UFSM, sendo posteriormente incorporado à UAB (SALDANHA, 2018).

Nessa perspectiva, Netto, Guidotti e Santos (2017) chamam a atenção para o fato que, em muitas situações, o aluno confunde a liberdade de estudo que a modalidade oferece com indisciplina. Entre os principais determinantes à evasão na EaD estão: financeiros (no caso dos cursos privados), falta de tempo (por falta de organização pessoal do aluno), não adaptação ao método (estudo individualizado, dedicação, disciplina) e obrigatoriedade das provas presenciais (o sistema público a distância no Brasil exige encontros presenciais). Quanto às estratégias, a instituição deve ter conhecimento da relevância do professor como retentor do aluno no curso e investir na sua capacitação, assim como nos demais profissionais envolvidos no desenvolvimento da EaD; salientar ao aluno desistente o quão importante é a conclusão do curso, tanto para sua vida profissional quanto social; fazer o aluno sentir-se pertencente à instituição, entre outras.

Associado a esse crescente debate e aos elevados índices de não concluintes na modalidade de ensino a distância da UFSM, estruturou-se a problemática do estudo: Quais as principais motivações que levam os alunos dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Santa Maria, à evasão?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar os motivos que levam à evasão os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Santa Maria.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar a evasão nos cursos de graduação e pós-graduação do sistema UAB na UFSM;
- b) Examinar os motivos que levam à evasão nos cursos à distância da UAB na UFSM;
- c) Propor alternativas institucionais e acadêmicas para reduzir os índices de evasão dos cursos UAB/UFSM.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realiza a cada três anos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), no qual é feito um estudo comparativo internacional do desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos (INEP, 2021). No Pisa 2018, o Brasil apresentou um dos maiores percentuais de alunos que espera chegar ao ensino superior (83,1%), sendo que, em comparação a outros países latino-americanos, esse quantitativo ainda está abaixo da expectativa dos jovens chilenos (87,4%), costa-riquenhos (87,1%) e mexicanos (84,1%) (INEP, 2020).

No entanto, apesar da expectativa de obter um diploma de nível superior estar no planejamento de mais de 80% desses jovens, somente cerca de 30% deles conseguem, sendo que o Brasil lidera tal disparidade, pois a porção da população entre 25 e 34 anos que concluiu o ensino superior até 2018 foi de 21,3% no Brasil, 33,7% no Chile, 31,1% na Costa Rica e 23,6% no México (INEP, 2020). Para elevar esse número de concluintes, é necessário trabalhar em planejamento e políticas que expandam tanto o acesso ao ensino superior quanto a taxa de conclusão em tais cursos.

Visando o desenvolvimento e o aprimoramento do nível educacional brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes, metas e estratégias norteadoras às políticas nacionais de educação. Dentre as metas do PNE vigente para o decênio de 2014 a 2024, a meta 12 objetiva elevar a taxa bruta de matrículas no ensino superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, sendo que, dessas novas matrículas, ao menos 40% sejam no setor público.

Para que isso se concretize, dentre as estratégias apresentadas, está a ampliação da oferta de vagas por meio da expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2021), um sistema baseado na modalidade de educação a distância que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos de ensino superior. A UAB tem como prioridade a formação de professores para a educação básica e tem entre os seus objetivos a redução das desigualdades na oferta de ensino superior e o desenvolvimento de um amplo sistema nacional de educação superior a distância (BRASIL, 2018).

Sistema esse que tem crescido desde sua implementação, em 2005, conquanto nos anos recentes o ritmo tenha sido de estabilidade. Assim, com o crescimento do ensino a distância, diversos estudos sobre essa modalidade de ensino, em distintas perspectivas, como a evasão, foram desenvolvidos. Dentre os quais citam-se o de Borges (2011) que analisou os “fatores

determinantes da evasão escolar no ensino superior no ILES/ULBRA<sup>2</sup>, de Itumbiara – MG”, com o objetivo de identificar os principais fatores determinantes à evasão escolar no ensino superior; o de Daudt e Behar (2013) com “a gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão” em que apresentam um estudo bibliográfico que mostra características e fatores envolvidos na gestão de cursos a distância em universidades brasileiras e o fenômeno da evasão e; o de Bittencourt e Mercado (2014) com “evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB”, em que investigam os fatores que influenciaram a evasão de alunos do Curso Piloto de Administração a distância da UAB na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

No entanto, sobre os cursos ofertados pela UAB na UFSM, embora integre o sistema desde sua implementação (há mais de 15 anos), ainda há um reduzido número de estudos. Desses, destacam-se o trabalho de Conte, Coronel e Bender Filho (2016), o qual analisou o grau de eficiência dos cursos a distância ofertados na UFSM entre os anos de 2011 e 2014; o de Saldanha (2018), que avaliou os cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* a distância no âmbito UAB na UFSM baseado em indicadores de eficiência; e o de Costa Junior (2018), que avaliou a qualidade dos cursos ofertados pela UAB/UFSM a partir da percepção dos alunos e propôs um instrumento de apoio à tomada de decisão no processo de avaliação de demanda de cursos pelos polos.

De outro modo, a temática evasão não tem sido analisada, sendo que a UFSM não dispõe de trabalhos que avaliem as motivações de abandono, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância. De acordo com Bittencourt e Mercado (2014), a combinação entre a falta de estudos sobre o assunto e de políticas de combate na educação a distância, são fatores que agravam o problema. A partir disso, essa lacuna de informações inviabiliza o adequado conhecimento do aluno e de suas condições e, conseqüentemente, a produção de políticas efetivas de combate à desistência e não conclusão dos cursos.

Seguindo tais discussões, este trabalho alinha-se aos demais já publicados sobre a temática evasão na educação a distância, em específico para o sistema UAB, e se justifica principalmente no propósito de gerar à instituição informações sobre a realidade de seus cursos e, a partir disso, que ela possa planejar políticas de gestão e ações pedagógicas direcionadas especificamente para essa modalidade de ensino. Além do âmbito institucional, em termos acadêmicos, contribui-se à ampliação do entendimento dos determinantes da evasão no ensino a distância.

---

<sup>2</sup> ILES/ULBRA: Instituto Luterano de Ensino Superior/ Universidade Luterana do Brasil



## 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o propósito de atingir os objetivos apresentados, este trabalho divide-se em cinco capítulos. No primeiro é contextualizado o tema (1) e estruturado o problema de pesquisa (1.1), os objetivos (1.2) e a justificativa (1.3). O arcabouço teórico e bibliográfico, conteúdo do segundo e terceiro capítulos, expõe abordagens sobre a educação a distância (2.1), a Universidade Aberta do Brasil (2.2), a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Santa Maria (2.3) e a evasão quanto a seus conceitos (3.1) e sua ocorrência no ensino superior a distância público (3.2). Na sequência, no capítulo quatro, apresenta-se a metodologia, segmentada quanto a delimitação da pesquisa (4.1), área de estudo, população, amostra e instrumento (4.2), técnicas de análise dos resultados (4.3) e aspectos éticos da pesquisa (4.4). A partir da realização da pesquisa, o capítulo cinco estrutura os resultados e os analisa em relação às estatísticas descritivas (5.1) – quanto ao perfil e curso dos alunos evadidos (5.1.1) e às razões para a evasão (5.1.2) –, à análise fatorial e os fatores encontrados (5.2), à análise da percepção dos entrevistados quanto à influência dos fatores (5.3) e completa-se com uma síntese dos resultados e propostas à redução da evasão (5.4). Por fim, o capítulo complementar traz as principais conclusões acerca do tema discutido.



## **2 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO, ESTRUTURA LEGAL E O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Este capítulo apresenta inicialmente o histórico, a evolução e as bases legais brasileiras da educação a distância (2.1) seguindo com a exposição do sistema Universidade Aberta do Brasil (2.2), o qual é fundamentado nessa modalidade de ensino, e o desenvolvimento desse sistema na Universidade Federal de Santa Maria (2.3).

### **2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Não há um momento histórico claramente definido sobre o ponto de partida da educação a distância em nível mundial. No entanto, muitos autores remetem tal marco ao curso de taquigrafia do professor Caleb Phillips em Boston, no ano de 1728, o qual utilizava-se do correio para enviar semanalmente lições aos seus alunos (NUNES, 2009; ALVES, 2011; OLIVEIRA *et al.* 2019). A partir de então, essa forma de ensino que alcançava muitos mais do que aqueles que podiam comparecer ao local do educador passou a difundir-se amplamente.

Nessa perspectiva, Alves (2011) pormenoriza uma linha do tempo com outros momentos históricos, em diferentes lugares do mundo, relevantes à consolidação da educação a distância, com os primeiros cursos ocorrendo por correspondência, seguindo para o uso do rádio e, posteriormente, da televisão. Ainda, cita a criação de cursos, escolas, Fundações, Universidades e outros fatos significativos, como no caso da Universidade de Sudáfrica – University of South Africa (Unisa) – que é a mais antiga universidade voltada à educação a distância no mundo e a maior instituição de ensino a distância aberta da África, sendo que atualmente matricula quase um terço dos alunos sul-africanos. A Unisa foi fundada em 1873 (intitulada Universidade do Cabo da Boa Esperança) e, em 1946, se tornou a primeira universidade pública exclusivamente a distância (UNISA, 2021).

Outros eventos importantes incluem o início de cursos por correspondência na União Soviética em 1922, a primeira legislação para escolas por correspondência na Noruega em 1948, o início da Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação na Argentina em 1960, a criação da Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência em 1985, a criação da Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância em 1987, dentre outros, conforme verifica-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução do ensino a distância

Ano	Fato
1728	Marco inicial da Educação a Distância: é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, no qual o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência.
1829	Na Suécia é inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância.
1840	Na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.
1856	Em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência.
1892	No Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes.
1922	Inicia-se cursos por correspondência na União Soviética.
1935	O Japanese National Public Broadcasting Service inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial.
1947	Inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne.
1948	Na Noruega, é criada a primeira legislação para escolas por correspondência.
1951	Nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade.
1956	A Chicago TV College, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pode notar-se rapidamente em outras universidades do país que não tardaram em criar unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão.
1960	Na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria.
1968	É criada a Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania.
1969	No Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta.
1971	A Universidade Aberta Britânica é fundada.
1972	Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância
1977	Na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta.
1978	Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância.
1984	Na Holanda, é implantada a Universidade Aberta.
1985	É criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência.
1985	Na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.
1987	É divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia.
1987	É criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
1988	Em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta.
1990	É implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Fonte: Alves (2011).

Já Carneiro (2013) reporta o princípio da EaD à 1850 e, de outra perspectiva, apresenta um desenrolar evolutivo utilizando o temo “onda”, a espelho de Palhares (2009)<sup>3</sup> que justifica a preferência pelo termo ao definir que as fases se sobrepõe de maneira gradual, sem uma linha delimitadora que defina a mudança de uma para a outra e relata que a onda vigente traz características de todas as passadas. Inicialmente, as duas primeiras, de 1850 a 1985, não tinham a internet como aliada, mas a partir do momento em que esse recurso foi incluído tornou-se indispensável.

A primeira onda, de 1850 a 1960, utilizava apenas uma tecnologia para a comunicação, dentre material impresso, rádio ou televisão, mas, a partir da segunda onda, que ocorreu de 1960 a 1985, as tecnologias passaram a ser complementares e o fax e as fitas de áudio e de vídeo passaram a fazer parte dos canais de conhecimento. Na terceira onda, de 1985 a 1995, a internet passou a ser utilizada para o ensino a distância e foi possível desenvolver os ambientes virtuais de aprendizagem, os quais são encontrados a partir da quarta onda, que ocorreu de 1995 a 2005. A quinta onda, a partir de 2005, incluiu a tecnologia artificial a seu favor enquanto que a sexta onda, iniciada em 2008, passou a utilizar as tecnologias móveis e redes sem fio facilitando ainda mais o aprendizado em locais bastante variados, inclusive em mobilidade.

Quanto à comunicação, a interação nas duas primeiras ondas se deu de forma unidirecional – informação em um único sentido, qual seja do professor para o aluno –, passou por um período bidirecional – tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor – na terceira onda e, a partir da quarta, tornou-se multidirecional – além da comunicação entre professor e aluno, é possível a interação entre os alunos.

De maneira resumida, a modalidade iniciou com apenas uma tecnologia predominante, a informação era unidirecional e o contato com a instituição ocorria via correio enquanto que atualmente utiliza de várias tecnologias que se complementam e que permitem que a informação flua em sentido multidirecional. Os principais recursos, o período de ocorrência, os meios e tecnologias utilizados e as características comunicativas de cada onda podem ser observadas no Quadro 2.

---

<sup>3</sup> PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.

Quadro 2 – Relação entre as ondas da EaD, as tecnologias e as formas de comunicação

	<b>1ª onda</b>	<b>2ª onda</b>	<b>3ª onda</b>
<b>Recurso principal</b>	Uma tecnologia Predominante	Múltiplas tecnologias, sem computadores	Múltiplas tecnologias, incluindo os computadores
<b>Período de tempo</b>	de 1850 a 1960	de 1960 a 1985	de 1985 a 1995
<b>Meios e tecnologias</b>	Material impresso Rádio (1930) Televisão (1950-60)	Fitas de áudio e de vídeo Televisão Fax Material impresso	Correio eletrônico Programas de computador e recursos em CD Internet Audioconferências Teleconferências Videoconferências Telefone/Fax Material impresso
<b>Características da comunicação</b>	Unidirecional. Interação do estudante com a instituição via Correio.	Unidirecional. Interação do estudante com a instituição via correio, telefone ou fax. Ocasionalmente apoiada por tutoria presencial.	Bidirecional. Interação do estudante com a instituição via correio, telefone ou fax.
	<b>4ª onda</b>	<b>5ª onda</b>	<b>6ª onda</b>
<b>Recurso principal</b>	Múltiplas tecnologias + computadores + internet	Múltiplas tecnologias + celulares + evolução da inteligência artificial	Tecnologias móveis e redes sem fio
<b>Período de tempo</b>	de 1995 a 2005	a partir de 2005	a partir de 2008
<b>Meios e tecnologias</b>	Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos Transmissão de vídeo em banda larga Programas de computador e recursos em CD Internet Audioconferências Teleconferências Videoconferências Telefone Fax Material impresso	Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos Transmissão de vídeo em banda larga Programas de computador e recursos em CD Internet Audioconferências Teleconferências Videoconferências Telefone Material impresso Objetos de aprendizagem	Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos Transmissão de vídeo em banda larga Internet Videoconferências Telefone celular Leitores de texto Redes sem fio GPS Objetos de aprendizagem
<b>Características da comunicação</b>	Multidirecional. Interação do estudante via correio, telefone, fax ou videoconferência	Multidirecional. Interação prioritariamente via Internet	Multidirecional. Interação via dispositivos móveis

Fonte: Carneiro (2013).

Assim sendo, conforme Hernandez (2017), a formalização da EaD como modalidade de ensino ocorre conforme a evolução dos meios de comunicação e tecnologias. A partir de 1990, o uso da internet de forma mais abrangente foi um grande impulsionador da educação a

distância, visto que a educação *on-line*, em substituição aos mediadores estáticos anteriores – como a correspondência ou a televisão –, ampliou o contato não só entre professor e aluno, mas também entre alunos e entre aluno e tutor.

Nos modelos antigos, o aluno necessitava de um dinamismo autodidata, em função da difícil troca de informações. Atualmente, com a facilidade de relacionamento, o professor tem muito mais participação no aprendizado além de só fornecer o conteúdo (HERNANDES, 2017). E, ademais, com o avanço das tecnologias empregadas nos telefones celulares, essa tem sido mais uma eficiente ferramenta, tanto de comunicação com o corpo técnico do curso e com os colegas quanto de acesso ao conteúdo, facilitando ainda mais a mobilidade do estudo.

Alguns organismos internacionais definem que, principalmente, quanto aos países menos desenvolvidos, há uma relação diretamente proporcional entre a educação e o progresso da cidadania e do desenvolvimento e indicam o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como uma maneira de cooperação com o desenvolvimento educacional. As mudanças ocasionadas pelo uso dessas tecnologias levaram alguns autores à definição da Educação a Distância (EaD) sendo que, a partir de então, a EaD expandiu-se e ganhou notoriedade em nível mundial (LOPES; PEREIRA, 2017).

Nesse processo, na década de 1990, o Brasil promove a Educação a Distância a modalidade de ensino ao promulgar dois importantes textos legislativos. O primeiro, em 1994, foi o Decreto nº. 1.237, de 6 de setembro, que criou o Sistema Nacional de Educação à Distância, com o objetivo de:

facilitar a todo cidadão, por meio da educação aberta, continuada e à distância, o acesso ao conhecimento social e científico disponível na sociedade brasileira e de servir de apoio à consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos, aplicando os recursos das comunicações, telecomunicações e informática no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1994).

Já nesse período ocorreu a primeira oferta de um curso de graduação a distância, tanto na educação pública quanto no sistema de educação privado. A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), apoiada pelos governos estadual e municipais, ofertou o curso de Pedagogia para 350 professores em serviço do ensino fundamental da rede pública, conforme Clímaco (2011). Por sua vez, em âmbito privado, a partir do estabelecimento das bases legais, diversas instituições passaram a ofertar cursos nas diferentes áreas do conhecimento.

E o segundo texto, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da educação brasileira, o qual coloca a cargo do Poder Público o incentivo à criação e propagação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino,

como também da educação continuada (BRASIL, 1996). De forma a regulamentar esse compromisso, foi promulgado em 2005 o Decreto nº. 5.622, que vigorou até 2017, quando foi revogado e substituído pelo vigente Decreto nº. 9.057, de 25 de maio.

Tal legislação define que, na educação a distância, a aprendizagem deve ser ministrada por profissionais qualificados, utilizando-se de tecnologias da informação e comunicação, com acompanhamento e avaliações pertinentes, desenvolvendo atividades educativas mesmo estando os participantes em diferentes espaços de tempo e lugar. Ainda, considera que tanto a educação básica quanto a superior podem ser ofertadas nessa modalidade.

Este processo coaduna com o exposto por Qayyum e Olaf Zawacki-Richter (2018), os quais enfatizam que a EaD está crescendo globalmente, tanto na quantidade de cursos oferecidos quanto no número de interessados que buscam essa modalidade de ensino, pois tem sido amplamente ofertada. Assim sendo, a educação a distância se constitui em uma modalidade presente tanto em instituições públicas quanto em privadas e pode ser estudada sob diversos aspectos. Em âmbito público, no Brasil, a EaD está estabelecida a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, sistema que é contextualizado na próxima seção.

## 2.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

É difícil definir o princípio do conceito da educação aberta, sintetiza Santos (2012), pois é uma expressão relacionada a diversas situações, que tanto se utilizam de técnicas recentes quanto de algumas mais tradicionais. Considerando isso, as universidades baseadas nesse sistema desenvolvem-se com particularidades com relação ao grau de abertura e enfoques. A autora destaca os dois principais atributos desse modelo – o ingresso facilitado e a desoneração do ensino para o aluno – e cita a Universidade Aberta Britânica (*The Open University – UK*), fundada em 1969, como referência mundial – salientando que, embora tenha o acesso flexível, a dinâmica de ensino é rigorosa para manter o nível de qualidade da instituição.

Em contrapartida, Amyel, Duran e Costa (2017) salientam que alguns autores consideram que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) não está totalmente de acordo com as características citadas por Santos (2012). Essa discordância decorre da necessidade de processo seletivo, a presença no polo de apoio presencial e a metodologia de ensino baseada no modelo presencial. A definição de ‘aberta’ seria acertada no sentido de que o ensino extrapola as barreiras físicas de um campus universitário.

Conquanto as interpretações sejam variadas, o ensino a distância público no Brasil foi instituído em 2005, com a criação do Sistema Universidade Aberta Brasil em uma parceria do



Ministério da Educação com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais como sendo uma política pública à expansão da educação superior em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Os primeiros cursos executados foram desenvolvidos a partir dos editais UAB1 e UAB2, lançados respectivamente em dezembro de 2005 e outubro de 2006, pelos quais as instituições de ensino superior apresentavam suas propostas de cursos e os estados e municípios faziam as propostas de polos de apoio presenciais (CAPES, 2019).

No entanto, a instituição legal desse Sistema ocorreu no ano seguinte, em 2006, com o Decreto nº. 5.800, de 8 de junho, o qual o direciona para o desenvolvimento da educação a distância, visando a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, tendo como prioridade na oferta de cursos aqueles destinados a formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2006). Em consonância, o Portal do Ministério da Educação esclarece que o sistema UAB objetiva, utilizando a educação a distância, expandir e interiorizar a educação de nível superior e tem entre suas intenções:

formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (BRASIL, 2018).

No entanto, para atingir tais objetivos, Pereira (2017) esclarece que não são criadas novas instituições de ensino, mas se trabalha com as já existentes de forma que possibilitem essa oportunidade de qualificação para as localidades com ausência ou insuficiência de cursos de formação de nível superior. Quanto à operacionalização, o sistema UAB decorre de uma articulação tríplice entre o Governo Federal, as IES e os Municípios ou Estados.

Pinto Junior e Nogueira (2014) explicam que, em termos estruturais, o sistema UAB funciona a partir de uma relação tripartite da qual participam: a) o Governo Federal: a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) normatiza o funcionamento do sistema em relação a regras, recursos, bolsas e vagas; b) os Estado e Municípios: encarregados da manutenção da estrutura física dos polos, que são os locais de encontro e realização de atividades dos alunos com os professores e/ou tutores; e c) as Instituições de Ensino Superior: ofertantes da formação e a parte operante relacionada ao curso e ao aluno, onde há o maior número de profissionais em ação, de várias áreas, para que o aprendizado se concretize. Ainda, o ingresso do aluno, o setor

administrativo, as tecnologias de informação, como também as ações pedagógicas, o material didático são algumas das responsabilidades das IES.

Bittencourt e Mercado (2014) complementam, expondo os cinco eixos norteadores da criação do sistema UAB: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da EaD tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; contribuições à investigação em EaD; financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em EaD.

Quanto à execução, acompanhamento e gestão de processos, o governo faz uso da plataforma SisUAB, na qual os coordenadores UAB, de cursos e de polos, mediante autorização, podem movimentar informações e o público em geral pode pesquisar e analisar os dados sobre instituições, cursos e polos (CAPES, 2018). De forma ampla, esse sistema possibilita o cadastro e a consulta sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores.

### 2.3 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

A Universidade Federal de Santa Maria foi criada pela Lei nº. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, tendo sido a primeira universidade federal estabelecida fora de uma capital brasileira, levando o ensino superior ao interior do Estado e fazendo com que o Rio Grande do Sul fosse o primeiro Estado com duas universidades federais (UFSM, 2018). Atualmente, além do campus em Santa Maria, conta com extensões em outras três cidades no Estado, quais sejam Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, ofertando cinco cursos de nível médio, 25 de pós-médio, 130 de graduação e 112 de pós-graduação (UFSM, 2021).

Na instituição, a educação a distância como modalidade de ensino passou a vigorar em 2004, tendo sido aprovado na 632ª sessão do Conselho Universitário e sendo regulamentado pela Resolução nº. 002/2004 da UFSM e pela Portaria nº. 4.208, de 2004, do Ministério da Educação. Seu início foi a partir da implementação dos cursos de graduação em Educação Especial (licenciatura) e pós-graduação lato sensu em Educação Especial – Audiocomunicação e Deficientes Mentais (UFSM, 2018).

Após, em 2006, a UFSM buscou aderir ao Sistema Universidade Aberta do Brasil ao apresentar ao Ministério da Educação e Cultura a planilha de ofertas e demanda de cursos que

poderiam ser disponibilizados pela instituição bem como os polos que poderiam atender tal demanda. Neste sentido, os primeiros cursos ofertados iniciaram em 2007, em nível de graduação – Letras Português e Literaturas, Pedagogia e Tecnólogo em Agricultura Familiar e Sustentabilidade – e em nível de pós-graduação (especialização) – Gestão em Arquivos, Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC). Somou-se a esses o curso EaD de licenciatura em Educação Especial que já estava em andamento desde 2005 (SALDANHA, 2018).

Institucionalmente, no início, os cursos tinham sua coordenação ligada à Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), subordinada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), criada pela Resolução nº. 020/2008 com a finalidade de planejar e implementar as políticas da UFSM no ensino a distância na graduação e na pós-graduação, aprimorando os métodos de aprendizagem e, para tal, promovendo o uso das tecnologias de informação e comunicação. Estruturalmente, a CEAD dividia-se em quatro comissões denominadas como: Comissão de Coordenação Administrativa, Comissão de Coordenação de Polos, Comissão de Coordenação de Tutoria e Comissão Multidisciplinar (UFSM, 2008).

Essa Coordenadoria assim permaneceu até 2011, quando, em detrimento à CEAD, a partir da Resolução nº. 021/2011, foi criado o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), vinculado ao Gabinete do Reitor, com o desígnio de concretizar as políticas mediadas por tecnologias em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Sua criação foi baseada nas necessidades de estruturar as ações da UAB na UFSM, de forma a, também, definir um ponto de diálogo com a Diretoria de Educação a Distância da Capes (responsável pela UAB no MEC) e de promover a capacitação e formação continuada de coordenadores, docentes, tutores, profissionais multidisciplinares e técnicos envolvidos com a UAB (UFSM, 2011).

No entanto, em 2021, o NTE retorna à denominação de coordenadoria e volta a subordinar-se à PROGRAD, a partir da Resolução nº. 041, de 2021, passando à atual denominação de Coordenadoria de Tecnologia Educacional (CTE). A CTE permanece com a incumbência de buscar a excelência no ensino e na aprendizagem a partir da implementação de tecnologias educacionais, bem como dar suporte à EaD na UFSM e manter o vínculo com a UAB, inclusive abarcando a Coordenação da UAB na UFSM. Estruturalmente, divide-se em Subdivisão de Tecnologias Educacionais em Rede (STER-PROGRAD) e Subdivisão de Educação a Distância (SEAD-PROGRAD) (UFSM, 2021).

Na construção da modalidade de ensino a distância, desde a implementação do sistema UAB, a UFSM já matriculou 18.495 alunos entre os 14 cursos de graduação (bacharelado, licenciaturas, formação pedagógica e tecnólogo) e 13 de pós-graduação ofertados em

aproximadamente 40 polos de apoio presencial e associado, tendo formado 8.014 alunos até o ano de 2020, dos quais 3.219 de graduação e 4.795 de pós-graduação, conforme Tabelas 1 e 2 (COORDENAÇÃO UAB/UFSM, 2021).

Além do Rio Grande do Sul, já foram ofertados cursos nos estados do Paraná, São Paulo, Tocantins e Ceará. Atualmente, a UAB na UFSM conta com 13 cursos ativos, sendo 11 graduações na área de formação de licenciatura – Computação, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Física, Letras Espanhol e Literaturas, Letras Português e Literaturas, Pedagogia, Sociologia, Ciências da Religião e Geografia – e duas pós-graduações – Gestão de Organização Pública em Saúde e Gestão Pública Municipal – com o total de 1.817 alunos ativos (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Alunos ingressantes, concluintes e ativos por curso de graduação na UAB/UFSM, para ofertas concluídas e em andamento, entre os anos de 2006 e 2020

Curso	Ofertas	Matriculados	Concluintes	Ativos
Computação	2	211	25	100
Educação do Campo	2	409	59	195
Educação Especial	6	877	436	138
Educação Indígena	1	35	0	35
Física	6	711	98	83
Letras – Espanhol	7	1.094	334	111
Letras – Português	9	1.035	286	192
Pedagogia	11	2.483	970	606
Sociologia	3	503	139	104
Ciências da Religião	1	192	44	36
Geografia	2	323	167	1
Administração Pública	3	498	236	-
Agricultura Familiar	3	525	216	-
Formação de Professores	3	453	209	-
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>9.349</b>	<b>3.219</b>	<b>1.601</b>

Fonte: Coordenação UAB/UFSM (2021).

Desde a implementação da UAB na UFSM, a área de licenciaturas é a que mais cursos ofertou, de acordo com os objetivos deste programa educacional, com destaque para Pedagogia, o qual matriculou mais de 26% do total de ingressantes. Segue-se com os cursos de Letras-Espanhol, Letras-Português e Educação Especial, os quais matricularam outros cerca de 3.000 alunos, equivalente a 32% do total. Quando somados, esses quatros já matricularam mais de 58% do total de alunos.

Os demais ingressantes distribuem-se em mais dez cursos, além das outras sete licenciaturas, dentre as quais Educação Indígena que teve sua primeira oferta no ano de 2018, sendo direcionado exclusivamente à comunidade indígena. Incluem-se, ainda, o bacharelado em Administração Pública, o tecnólogo em Agricultura Familiar e o programa de formação profissional PEG, os quais matricularam cerca de 1.500 alunos.

Quando se analisa os alunos concluintes, os cursos de Pedagogia e Educação Especial apresentam expressivos quantitativos, pois, quando somadas, ambas as licenciaturas formaram cerca de 46% do total. Outros cursos com representatividade são os de Letras-Espanhol e Letras-Português, os quais superam os 600 alunos licenciados, representando uma participação de aproximadamente 20%. Os cursos de bacharelado, tecnólogo e formação igualmente apresentam números relevantes, graduando cerca de 690 alunos. Os demais alunos concluintes estão distribuídos em outros seis cursos; exceção faz-se à licenciatura em Educação Indígena que está com sua primeira oferta em andamento, não tendo assim concluintes. E, quando examinada a relação ingressantes/concluintes, esses 13 cursos com ofertas concluídas formaram mais de 41% dos alunos.

Tabela 2 – Alunos ingressantes, concluintes e ativos por curso de pós-graduação na UAB/UFSM, para ofertas concluídas e em andamento, entre os anos de 2007 e 2020

Curso	Ofertas	Matriculados	Concluintes	Ativos
Gestão em Saúde	6	837	398	97
Gestão Pública Municipal	6	675	303	119
Educação Ambiental	7	1.123	616	-
Educação Física Infantil	1	149	109	-
Eficiência Energética	2	310	133	-
Ensino de Filosofia	2	100	41	-
Ensino de Matemática	2	130	58	-
Ensino de Sociologia	2	208	136	-
Gestão em Arquivos	7	648	283	-
Gestão Educacional	9	1.810	1.030	-
Gestão Pública	5	769	423	-
Mídias na Educação	5	1.335	643	-
TIC	7	1.052	622	-
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>9.146</b>	<b>4.795</b>	<b>216</b>

Fonte: Coordenação UAB/UFSM (2021).

Quanto aos cursos de pós-graduação, suas primeiras ofertas ocorreram no ano de 2007 com as especializações em Gestão Educacional, Gestão em Arquivos e Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (TIC), sendo que o primeiro desses se

destaca em termos de ingressantes (1.810) e formados (1.030), equivalente a 20% e 21,5% dos totais, respectivamente.

Outros cursos numericamente expressivos são Mídias na Educação, com 643 graduados dos 1.335 matriculados, Educação Ambiental, com 1.123 matriculados e 616 formados, e TIC, com 622 concluintes dos 1.052 inscritos. Juntos, esses quatro cursos são responsáveis por aproximadamente 60% dos matriculados e dos formados nos cursos de pós-graduação ofertados pela UAB/UFSM. Considerando o período entre 2007 e 2020 já foram inscritos 9.146 alunos, dos quais 216 estão cursando, sendo que 4.795 já concluíram, o correspondente a 53,7% a taxa de alunos formados.

Em termos gerais, constata-se que os cursos de graduação e de especialização ofertados pela UAB na UFSM aproximam-se em número de ofertas e alunos ingressantes, porém distanciam-se quanto aos alunos concluintes, com a pós-graduação formando aproximadamente 30% a mais que a graduação. Os cursos de pós-graduação são relativamente mais curtos quando comparados ao de graduação, sendo que estes duram em média oito semestres, e aqueles, três. Além do tempo de duração dos cursos, entre os motivos que fazem com que os cursos de pós-graduação apresentem maior taxa de concluintes, como destacam Saldanha e Bender Filho (2020), está o perfil dos alunos, os quais já estão frequentemente inseridos no mercado de trabalho e buscam complementação e qualificação à formação.

### 3 EVASÃO: ABORDAGENS E EVIDÊNCIAS

A evasão é um termo amplamente utilizado para se definir, dentre outras situações, a saída de um evento antes que ele se dê por concluído. A partir disso, este capítulo tem o objetivo de caracterizar a evasão relacionada à educação (3.1) e, mais especificamente, em relação ao ensino superior a distância público (3.2).

#### 3.1 EVASÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A ação de evadir literalmente significa “esquivar(-se) a dizer ou fazer alguma coisa; desviar, evitar” (MICHAELIS, 2021a) e, ainda, dentre os significados de esquivar encontra-se: “afastar(-se) de pessoa ou coisa desagradável; subtrair(-se); negar-se a fazer alguma coisa; escapar sem ser percebido” (MICHAELIS, 2021b). A partir dessa definição, a evasão escolar diz respeito aos alunos que deixam de acompanhar o ritmo escolar, pois afastam-se da instituição de ensino para dar prosseguimento em outro momento, ou em outro lugar, ou na hipótese mais cruciente, não retornar mais ao estudo.

A evasão escolar é uma das principais problemáticas apreciadas pelo Ministério da Educação, o qual a definiu como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996). Similarmente, Branco, Conte e Habowski (2020) consideram que o momento do abandono é indiferente à definição, bastando que o aluno desista do andamento do curso para ser considerado um evadido. Dentro dessa definição, há, ainda, a segmentação do conceito em: a) evasão do curso: abandono, desistência, troca de curso, exclusão; b) evasão da instituição: deixa a instituição; e c) evasão do sistema: abandona o ensino superior (BRASIL, 1996).

Em razão de seu impacto negativo, a evasão tornou-se o objeto de interesse de diversas políticas públicas que visam a sua redução, visto que, inclusive, configura um certo “fracasso institucional” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). Por resultar de inúmeros fatores e estar presente em todos os sistemas e níveis educacionais, a evasão é considerada um fenômeno complexo, conforme discutem Bitencourt e Mercado (2014) e, portanto, não pode ser analisada fora de um contexto histórico mais amplo, dado que é reflexo das condições educacionais de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior, de acordo com Baggi e Lopes (2011).

Quando na educação básica, o censo escolar tem conhecimento sobre a mobilidade escolar do aluno e consegue observar que ele permanece no ensino após seu desligamento de uma instituição pois, na sequência, matricula-se em outra. No entanto, no ensino superior não há esse cruzamento de dados e o registro do aluno fica restrito à instituição, dificultando a real contabilização de abandono visto que ele não deixa de ser considerado um evadido mesmo que finalize seu curso em outra instituição (RANGEL *et al.*, 2019).

Coimbra, Silva e Costa (2021) ressaltam a importância da definição do fenômeno evasão, visto que seu entendimento distorcido, o qual enquadra qualquer tipo de desligamento como evasão, pode levar a providências ineficazes. Os autores defendem que essa generalização engloba variadas situações – “falecimentos, troca de cursos, expulsões, jubilamentos, saída por ausência de vocação, por problemas financeiros, por problemas curriculares, por adoecimento, entre tantos outros” – que não necessariamente sejam problemas que devem ser resolvidos pela instituição, e, caso o sejam, podem requerer diferentes abordagens de avaliação e de resolução.

Ademais, há de se considerar que nem todo desligamento é desfavorável ao seu executor ou requer atitude da instituição, pois pode estar relacionado a uma evolução do ser a partir do autoconhecimento. Não necessariamente é um problema a mudança de curso, de instituição ou, até mesmo, de estilo de vida para um que não requeira um ensino superior para sua prosperidade, conforme observado por Ristoff (1999, p.125 apud RANGEL *et al.*, 2019; COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021), o qual considera que uma

parcela significativa do que chama-se 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.

Além desses aspectos, os determinantes da evasão resultam de um conjunto de condições e situações que englobam fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia e falta de apoio administrativo (ALMEIDA *et al.*, 2013); falta de tempo para dedicar-se a realização das tarefas (BENTES; KATO, 2014) como também o conjunto de fatores que envolvem a relação sociocultural, as instituições de ensino, o curso e o estudante (SOUSA; MACIEL, 2016). A decisão de abandonar o estudo está relacionada a diversas dimensões em diferentes perspectivas, sendo que muitos fatores influentes a essa decisão estão principalmente relacionados a particularidades do aluno, das abordagens de ensino e aprendizagem e às inter-relações entre esses (SARRA; FONTANELLA; ZIO, 2019).



Assim sendo, depreende-se que a evasão escolar se trata de um desligamento do aluno à continuidade de seu estudo e que, na maior parte dos casos, tem uma interpretação negativa relacionada ao próprio indivíduo, à sociedade ou à instituição de ensino. De todo modo, independentemente do nível escolar, há de se buscar os porquês de tais desistências, considerando a relevância do desenvolvimento educacional tanto ao indivíduo quanto à sociedade, bem como o investimento governamental dado ao setor.

### 3.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA PÚBLICO

A crescente preocupação com a evasão estudantil, em específico, na modalidade de ensino a distância, vem sendo acompanhada do desenvolvimento de diferentes estudos buscando entender suas causas e seus determinantes. Corrobora isso o fato de que no ano seguinte à implementação do sistema UAB, em 2007, já havia a preocupação com esse problema, tendo no trabalho de Pacheco (2007) as primeiras evidências nesse âmbito ao analisar os fatores dificultadores à permanência dos alunos e seus reflexos na evasão em um curso piloto na modalidade em uma universidade federal do estado de Santa Catarina.

Na mesma perspectiva, Bittencourt e Mercado (2014) analisaram a evasão do curso piloto de Administração a Distância da UFAL/UAB e identificaram as causas comuns que levaram à evasão do curso, constatando que as mais significativas estão relacionadas a falta de tempo, a insatisfação com o tutor, a falta de habilidade para usar as tecnologias de informação e comunicação, entre outras. Além das motivações com particularidades relacionadas à figura do estudante, foram constatadas também as causas endógenas – internas à instituição – que são as que mais influenciaram a evasão, dentre elas problemas como insatisfação com tutores e professores, motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a complicações com a plataforma e encontros presenciais.

Considerando as individualidades relacionadas às instituições, aos cursos, à localização geográfica, dentre outros quesitos, diversos trabalhos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de compreender e subsidiar políticas e ações para reduzir a evasão no ensino superior na modalidade a distância, conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Resumo de alguns estudos sobre evasão educação a distância no ensino superior

(continua)

Autores	Objetivo	Metodologia	Principais Resultados
Fernandes <i>et al.</i> (2010)	Identificar variáveis que possam explicar o comportamento ou as possíveis causas da evasão de um curso de graduação EaD oferecido pela parceria Universidade Aberta do Brasil x CEAD Ifes no Estado do Espírito Santo.	Coleta de dados e análises de comparação de médias.	O estudo permitiu analisar o problema da evasão que representa uma realidade vivenciada por muitas instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade à distância. O estudo revelou que a evasão do 1º semestre chegou a 44 alunos (reprovados nas disciplinas, reprovados por falta e desistentes), chegando ao índice de 16,29% de evasão considerando a quantidade de alunos matriculados no início semestre.
Alves e Sales (2012)	Identificar os fatores da evasão no Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas-EaD, do IFES, no Polo UAB de Itapemirim – ES, no período compreendido entre 2007 e 2010.	Estudo de caso, com abordagem quali-quantitativa	O abandono elevado que se observa nos cursos EaD e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional. O que a pesquisa revelou como um dos principais fatores de problemas vivenciados pela EaD é que as universidades começaram a ofertar essa modalidade de ensino, tanto públicas quanto privadas, e nessa correria competitiva para atingir o público alvo acabaram por perder a oportunidade de alcançar o objetivo principal: a qualidade educacional, primando mais pela quantidade.
Pacheco; Nakayma e Rissi (2015)	Desenvolver uma construção teórica da gestão do curso de administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática.	Estudo de caso qualitativo	É possível perceber que o paradigma mais atuante no curso é o funcionalista, por meio da busca da efetividade. Há poucos sinais do paradigma da teoria crítica nas ações do curso, mas na fala dos entrevistados, principalmente em relação às dificuldades do curso e à preparação do aluno, pôde-se perceber claramente a atuação desse paradigma, por meio (da falta) da ação comunicativa de Habermas nas dificuldades do curso e da necessidade de autonomia dos alunos, principalmente no momento de preparação deste aluno para o estudo na modalidade a distância.
Lott (2017)	Propor e testar um modelo teórico para investigar fatores que influenciam a persistência e evasão de alunos em cursos de graduação a distância.	Estudo qualitativo	O modelo se ajusta aos dados, sugerindo que quanto mais bem avaliados forem as variáveis suporte à aprendizagem, autodisciplina e aumento na renda, maiores as chances dos alunos em permanecer no curso (não evadir). Por outro lado, verificou-se que um aumento no número de filhos e no tipo de curso escolhido facilitam a evasão.

Quadro 3 – Resumo de alguns estudos sobre evasão educação a distância no ensino superior

(conclusão)

Autores	Objetivo	Metodologia	Principais Resultados
Pedrosa e Nunes (2019)	Analisar as causas da evasão em cursos superiores ofertados na modalidade a distância.	Pesquisa quantitativa	Com crescimento acentuado previsto para os próximos anos, a EaD é uma realidade, mas também indica a necessidade de evolução nos processos e na relação com os alunos possibilitando não somente seu acesso ao EaD, mas seu efetivo aproveitamento e permanência nos cursos e instituições, sejam elas públicas ou privadas que ofereçam essa modalidade de ensino, e ainda a necessidade da realização de novos estudos que possam dar continuidade ao mapeamento e apontamento de soluções à inclusão ou exclusão de itens que aumentem a confiabilidade do EaD e minimizem os fatores identificados como causadores da evasão.
Branco; Conte e Habowski (2020)	Traçar um panorama das causas da evasão na educação a distância, discutindo os (contra) pontos e jogando luzes ao problema, dando visibilidade ao conjunto de dissertações e teses produzidas sobre a evasão na EaD.	Pesquisa descritiva e analítica	O estudo compreende que, apesar da EaD ser avaliada como um modelo de gestão propício às demandas sociais, ela recebe forte influência de interesses de mercado, o que exige reavaliações constantes para um processo efetivo de (re)construção de conhecimentos e metodologias, contribuindo, também, para a diminuição dos índices da evasão (tensão inclusão/exclusão) na EaD.
Kowalski <i>et al.</i> (2020)	Identificar as causas para a evasão em educação a distância e recomendações para modelos ou ferramentas que permitam às instituições de ensino superior anteciparem-se à evasão dos seus alunos.	Pesquisa descritiva e analítica	Os resultados apontaram que as principais causas da evasão descritas pela literatura se posicionam antes do início dos cursos: falta de orientação aos alunos que entram na modalidade e formação inadequada dos tutores. O texto conclui que as instituições que oferecem educação a distância devem preocupar-se em propor módulos de acolhimento a seus alunos e com a formação continuada de seus tutores, e não apenas em prever e evitar a evasão quando os cursos já estão em andamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Verifica-se que a grande maioria dos estudos sobre a evasão na educação a distância constituem-se em estudos de caso que investigam instituições ou cursos específicos, devido, em grande medida, a complexidade e amplitude deste problema educacional. Para compreender tal dificuldade em se definir pontualmente os motivos ao abandono deve-se considerar fatos como a extensão territorial do país – e suas diferenças socioculturais – e o público diferenciado que a EaD busca alcançar – com algum obstáculo ao acompanhamento do estudo tradicional.

Mesmo após 15 anos de implementação do sistema UAB e diversos estudos sobre a evasão discente de seus cursos, as conclusões não se afastam daquelas encontradas por Pacheco (2007), de que a evasão provém de um conjunto de fatores relacionados, em grande parte, à ideia equivocada de que cursos a distância exigem um menor nível de dedicação e empenho, bem como à dificuldade de lidar com a falta de contato com os professores e os colegas.

Ainda, cabe ressaltar que a modalidade de ensino a distância já superou a fase de dúvidas sobre sua implantação e eficácia, no entanto suas características norteadoras ainda são pouco compreendidas e dificultam a adaptação do aluno ao método e/ou processo ensino-aprendizagem, resultando na evasão. Tornando, assim, necessário que se prossiga na busca do entendimento das motivações da evasão na EaD para que seja possível definir políticas de combate (PEDROSA; NUNES, 2019).

Para tanto, na busca à redução da evasão nos cursos de ensino superior a distância, diferentes perspectivas são analisadas, a citar: comparação entre evadidos e não-evadidos a partir de dados cadastrais e acadêmicos extraídos do sistema acadêmico (FERNANDES *et al.*, 2010), investigação, em alunos matriculados, de causas que levam à evasão (SANTOS, 2013), avaliação da qualidade do ensino online (RIBEIRO *et al.*, 2014), investigação de causas influentes à evasão em alunos desistentes, formados e ativos (LAHAM, 2016) e análise da relação entre origem social e conclusão do curso (KNOPP; COLARES, 2019).

Entretanto, salienta-se que a preocupação com a evasão não é exclusivamente do ensino superior à distância brasileiro, sendo, também, recorrentemente encontrada na literatura internacional, com investigações para inúmeros países. Buscando complementar as evidências empíricas, o Quadro 4 apresenta estudos aplicados em distintos países buscando identificar as características e minorar a evasão em cursos de nível superior na modalidade a distância.

Pode-se observar que tais estudos, em grande medida, compartilham dos mesmos achados dos estudos locais. Dentre as ocorrências comuns estão: a) importância da interação do aluno com a instituição e com os atores pedagógicos; b) abandono ao início do curso; c) dificuldade com o gerenciamento do tempo; d) descontentamento com a didática ou com o conteúdo do curso; e e) múltiplas motivações que podem relacionar-se entre si.

Quadro 4 – Evidências internacionais sobre evasão no ensino superior a distância

Autores	Objetivo	Metodologia e População	Principais resultados
Rostaminezhad <i>et al.</i> (2013)	Identificar as teorias que explicam a taxa de sucesso dos estudantes.	Análise quantitativa com alunos da Iran University of Science and Technology, no Irã.	Os resultados revelaram que as teorias motivacionais, aprendizagem autorreguladas e interação são as teorias explicativas mais importantes para o sucesso do aluno. Foi comprovado que há relação entre a autorregulação e o abandono do aluno, pois encontrou-se que o aluno persistente teve uma pontuação de autorregulação significativamente mais alta do que o grupo de abandono.
Mahmodi e Ebrahimzade (2015)	Analisar a relação entre a interação institucional e a persistência do aluno.	Pesquisa descritiva-analítica com alunos de três instituições, quais sejam: Khaje Nasireddin Tousi, Quran sciences and Hadith e Shiraz, no Irã.	Os resultados confirmaram a relação entre os instrutores e a aplicação dos alunos, bem como a relação entre a frequência da interação instrucional e a persistência do aluno. Esses resultados podem ajudar a reduzir a preocupação com a taxa de persistência do aluno caso sejam implementados, com o objetivo de proporcionar condições favoráveis, facilitando interações de aprendizagem online e, eventualmente, aumentando a persistência do aluno.
Mouton, Zhang e Ertl (2020)	Analisar como diferentes classes de evasão podem ser definidas a partir dos motivos de seu desligamento.	Análise quantitativa a partir de informações do centro de dados educacionais National Education Panel Study, na Alemanha.	As razões importantes para a evasão no início dos estudos referem-se à relação do aluno com o programa ou instituição e, ao final do estudo, as razões socioeconômicas. Ainda, a maioria das desistências ocorre no início dos estudos e, diminui drasticamente com o tempo. A análise revelou 12 perfis que se caracterizam por diferentes combinações de motivos. Essas classes correspondem a outros construtos como desempenho e fatores socioeconômicos, autoconceito acadêmico e intenção de abandono.
Utami <i>et al.</i> (2020)	Determinar o tempo mediano e o determinante dos alunos não ativos.	Estudo qualiquantitativo com alunos da Universitas Terbuka, na Indonésia.	O período crítico de afastamento ocorre nos dois primeiros semestres. Os alunos que apresentam maior risco de inatividade são aqueles com idade superior a 45 anos, mulheres, empregados, com conhecimento insuficiente sobre o conceito de ensino a distância e prática laboratorial. Bem como alunos que nunca frequentaram o tutorial e não estão satisfeitos com a maioria dos serviços acadêmicos também estão sujeitos a se tornarem inativos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Consubienciado nessas propostas que se estrutura este trabalho, buscando evidências acerca da evasão na educação a distância, especificamente encontrar os fatores motivacionais e

situacionais que levaram à evasão discente dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Santa Maria.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Para tal, inicialmente é apresentada a delimitação da pesquisa (4.1), *a posteriori*, a população e a amostra utilizadas, juntamente com o instrumento de coleta de dados (4.2), segue-se com a apresentação das técnicas de análise dos resultados: análise fatorial e testes de hipótese (4.3) e finaliza com os aspectos étnicos (4.4).

### 4.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A finalidade da pesquisa é definida por Prodanov e Freitas (2013) como a utilização de métodos científicos para buscar soluções a determinados fatos e, ainda, definem que tem início em situações sobre as quais não se há o conhecimento suficiente para seu completo entendimento. Quanto às formas de pesquisa social, Flick (2012) define três tipos essenciais, quais sejam: coleta de dados a partir de questionamentos (entrevistas e pesquisas de levantamento), observação do público-alvo e estudo de documentos.

Quanto à abordagem, a pesquisa tem enfoque misto – quantitativa e qualitativa. Entre as principais situações em que se utiliza o método misto, definidas por Santos *et al.* (2017), pode-se relacionar o fato de que uma segunda fonte de dados aprimora a interpretação dos dados obtidos com uma das abordagens e quando a utilização de apenas uma abordagem não gera o entendimento necessário sobre a situação pesquisada.

De maneira complementar, Gil (2017) considera que pesquisas que se utilizam do método misto trabalham com os dados quantitativos e qualitativos de forma harmônica. Ainda, sobre isso, alguns autores não fazem essa distinção, pois consideram que a pesquisa quantitativa é também qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013). A característica quantitativa pode ser observada, conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010), na apreciação de dados que podem ser mensurados, interpretados por meio de números, para posterior análise utilizando técnicas estatísticas.

Já a consulta a documentos, relatórios e informações em sistemas oficiais do governo e da própria instituição e aos coordenadores de curso correspondem à característica qualitativa da pesquisa, a qual se diferencia da pesquisa quantitativa ao organizar sistematicamente e analisar dados textuais ao invés de numéricos (YIN, 2016.). Complementando, para Yin (2015) essa abordagem permite lidar com uma ampla variedade de evidências na coleta de informações: documentação, registros de arquivos, entrevistas, observações diretas,

observações participantes e artefatos físicos. Ainda, Prodanov e Freitas (2013) discutem que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas à pesquisa qualitativa, sendo que essa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

A pesquisa em questão trata-se, sob o ponto de vista da sua natureza, do tipo aplicada visto que envolve verdades e interesses locais e tem como objetivo produzir entendimentos que possam ser adotados na solução de problemas específicos. Considerando seus objetivos, define-se como pesquisa descritiva, pois não há intervenção do pesquisador nos fatos, apenas o seu registro, a fim de compreender suas características como frequência, causas, conexões, dentre outros. Questionário e observação sistemática são características significativas desse tipo de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo refere-se a um estudo de caso, o qual é definido por Yin (2015) como sendo uma entre muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais. Frequentemente é a estratégia eleita nas situações em que se indaga “como” e “por que”, quando há pouco controle do pesquisador sobre o evento e quando o foco envolve questões atuais inseridas em circunstâncias da vida real.

Complementando, para Gil (2017), o estudo de caso analisa com riqueza de detalhes poucos ou apenas um caso com a intenção de gerar uma visão ampla de determinado problema ou de encontrar o que o influencia ou o que por ele é influenciado. Ademais, considerando a profundidade do estudo, seus resultados dificilmente podem ser generalizados. A partir dessas definições, a caracterização do estudo encontra-se resumida no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização da pesquisa

Abordagem	Natureza	Objetivos	Procedimentos
PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA	PESQUISA APLICADA	PESQUISA DESCRITIVA	ESTUDO DE CASO

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Após as definições que qualificam esta pesquisa, são apresentadas a população, a amostra e o instrumento utilizados para obtenção dos resultados.



## 4.2 ÁREA DE ESTUDO, POPULAÇÃO, AMOSTRA E INSTRUMENTO

A Universidade Federal de Santa Maria foi criada em 1960 pela lei nº. 3.834-C a partir da luta de seu fundador, José Mariano da Rocha Filho, em interiorizar o ensino superior (UFSM, 2018). Atualmente, além do campus sede, a UFSM administra três campi situados nas cidades de Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul. Quanto aos cursos, oferta cinco cursos de nível médio, 25 de pós-médio, 130 de graduação e 112 de pós-graduação, atendendo a 30.661 alunos e contando com 2.034 docentes e 2.626 técnicos administrativos em educação, tendo diplomado 4.592 alunos em 2019 (UFSM, 2021).

A UFSM, além da modalidade presencial, integra o sistema Universidade Aberta do Brasil desde que esse foi instituído e, a partir de então, já oportunizou 120 ofertas de cursos de graduação e pós-graduação, matriculando cerca de 18.500 e diplomando 8.014 alunos, sendo 3.219 de graduação e 4.795 de pós-graduação, até o ano de 2020. Atualmente, a UAB/UFSM conta com aproximadamente 1.817 alunos ativos, distribuídos em 11 cursos de graduação e dois de pós-graduação e 39 polos de apoio presencial e associado.

Conquanto a quantidade de cursos ofertados, alunos matriculados e alunos formados seja expressiva, um elevado quantitativo de alunos igualmente não concluiu os cursos UAB, o que corresponde a mais de 58% dos ingressantes, considerando os cursos de graduação e os de pós-graduação, conforme a Coordenação UAB/UFSM (2021), sendo essa parcela a população considerada no estudo.

Para tanto, considera-se como evadido todo o aluno que realizou a inscrição e ingressou, mas não concluiu o curso e passou a figurar como “abandono” no Sistema de Informações Estudantis (SIE) da UFSM, independente de momento, motivo, ou até o prosseguimento noutra instituição. Nesse sentido, o instrumento de pesquisa foi enviado a todos os alunos que, independente do motivo, não concluíram os cursos da UAB na UFSM, no período de 2005 até 2019, correspondente a 8.811 alunos, já descontados os alunos ativos.

Assim, foram trabalhados os determinantes da evasão dos alunos do Sistema UAB da UFSM a partir de amostragem, de tamanho suficiente, que possibilite avaliar informações representativas da situação em discussão. O cálculo amostral seguiu a definição de Triola (1999), conforme Equação em (1), utilizando nível de confiança de 95%, margem de erro de 5% e distribuição populacional proporcional 50/50. Aplicadas tais informações, chegou-se a amostra mínima de 369 participantes.

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2(N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Em que:

$n$  = tamanho da amostra

$\sigma^2$  = nível de confiança

$p$  = proporção da característica pesquisada no universo (em porcentagem)

$q$  = 100 -  $p$  (em porcentagem)

$N$  = tamanho da população

$E^2$  = erro estimado permitido

De maneira extensiva, a análise estatística é feita a partir de amostras, conforme Akamine e Yamamoto (2013), pois a maior parte das populações estudadas contém muitos participantes, o que resultaria em uma extensa quantia de dados coletados. Ainda, deve-se considerar a importância de se trabalhar com a amostra adequada – representativa, que retrata a população –, caso contrário, o estudo chegará a conclusões errôneas, gerando decisões impróprias.

O levantamento dos prováveis motivos que levaram à evasão dos cursos UAB na UFSM é realizado por meio de *survey*. Conforme Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento deseja-se conhecer por meio de algum tipo de instrumento. De forma geral, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter conclusões correspondentes aos dados coletados.

Em termos de estrutura, o instrumento, constante no Apêndice A, compõe-se de 73 questões, as quais estão divididas em três blocos de variáveis que visam identificar, nesta ordem, (i) o perfil do aluno evadido e o curso matriculado, (ii) as razões que o levaram a desistência e, por fim, (iii) os intensificadores da motivação.

No primeiro bloco estão as variáveis de controle, as quais permitirão, a partir de informações básicas, traçar o perfil do aluno não concluinte. O segundo bloco, ao buscar extrair as informações sobre os motivos que levaram o aluno a abandonar o curso, permite agregar os motivos em seus principais aspectos.

E o terceiro bloco, que aborda os intensificadores motivacionais, é baseado em Lott (2017), a qual fundamentou-se na classificação proposta por Sales (2009)<sup>4</sup> em relação aos quesitos suporte à aprendizagem, condições para estudar, autodisciplina, rigor e qualidade do curso e habilidades tecnológicas, saúde e incentivo. O Quadro 6 apresenta as dimensões avaliadas relacionadas às variáveis.

Quadro 6 – Blocos, variáveis e questões relacionadas do instrumento de pesquisa

Bloco	Variáveis/Dimensão	Número da questão no instrumento
Perfil e curso	Sexo, idade, renda familiar, escola pública/privada, curso, polo e ano de ingresso.	Questões 1 a 7
Razões para a evasão	Momento da evasão, distância da residência, motivação, dedicação ao curso, motivação do ingresso.	Questões 8 a 18
Intensificadores da motivação	Aspectos pessoais (família, saúde, dedicação, trabalho), relação com professores e tutores, não adaptação, aspectos tecnológicos, entre outros.	Questões 19 a 73

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todavia, procedeu-se uma adaptação em relação ao trabalho de Lott (2017), especificamente, quanto a utilização de uma escala Likert de 5 pontos, na qual 1 indica “não contribuiu” e 5 indica “contribuiu muito”, enquanto Lott (2017) utilizou uma escala Likert de 7 pontos. Essa adaptação buscou tornar mais fácil, preciso e rápido o entendimento dos itens e resposta dos entrevistados. Sobre isso, Dalmoro e Vieira (2013), ao analisarem as escolhas à construção de escalas tipo Likert, encontraram que não há uma diferença estatisticamente significativa entre a escala de cinco e de sete pontos no quesito Precisão, contudo quanto à Facilidade e Velocidade de Uso a preferência é da escala de cinco pontos, tornando-a a mais adequada. Também, ainda, conforme sugerido por Dalmoro e Vieira (2013), em questionários que envolvem um grande número de questões, deve-se optar por escalas menores para diminuir o número total de opções a serem analisadas.

De variadas maneiras a internet tornou-se parte integrante da vida de muitas pessoas e, conforme prossegue Flick (2012), as pesquisas *on-line* apresentam algumas vantagens quando comparadas àquelas realizadas pelo método postal. Entre elas, cita o baixo custo, pois não necessita de impressões, envelopes e postagens; o tempo, em relação ao retorno das respostas;

<sup>4</sup> SALES, P. A. O. **Evasão em cursos a distância:** motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo. 2009. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

a facilidade de uso, quanto à formatação e navegação; a ausência de restrições espaciais, ou seja, maior facilidade de alcance às pessoas em longas distâncias, e; o índice de resposta, pois, em geral, há um menor índice de perguntas não respondidas.

Além da pesquisa aplicada, são utilizados para o estudo fontes documentais, a citar: legislações brasileiras que normatizam tanto a educação a distância quanto a Universidade Aberta do Brasil, documentos institucionais quanto a estrutura de oferta de cursos pela Universidade Federal de Santa Maria e sugestões de coordenadores de curso UAB/UFSM. O Quadro 7 apresenta, de forma sintetizada, as definições de cada etapa na busca dos objetivos do estudo.

Quadro 7 – Resumo do processo metodológico

Objetivo geral		Objetivos específicos	Abordagem/Tipo de pesquisa	Análise dos dados
Analisar os motivos que levam à evasão os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UAB na UFSM.	a	Analisar a evasão nos cursos de graduação e pós-graduação do sistema UAB na UFSM;	Qualitativa/ Documental	Interpretativa
	b	Examinar os motivos que levam à evasão nos cursos à distância da UAB na UFSM;	Quantitativa/ Documental	Análítica
	c	Propor alternativas institucionais e acadêmicas para reduzir os índices de evasão dos cursos UAB/UFSM.	Qualitativa	Análítica

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com a definição dos dados necessários ao estudo dos determinantes da evasão, o estudo encaminha-se para sua etapa analítica e posterior definição das alternativas que podem ser propostas à instituição no intuito de subsidiar às ações necessárias à diminuição do índice de evasão dos cursos UAB na UFSM.

Para essa última etapa, de forma complementar, foram coletadas informações junto a um grupo aleatório de coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação com a finalidade de subsidiar as propostas à redução da evasão (objetivo específico c). O conhecimento prático e aplicado do funcionamento dos cursos, pelos coordenadores, é de importância para que se formule propostas viáveis e que resultem em benefícios aos cursos.

Especificamente, foram enviados e-mails a cinco coordenadores, sendo três de cursos de graduação e dois de pós-graduação, com a solicitação de, a partir dos fatores extraídos na análise fatorial, elaborarem sugestões à construção de propostas à redução da evasão nos cursos UAB/UFSM. O Apêndice D traz as informações enviadas aos coordenadores. Essas

informações foram analisadas conjuntamente com os resultados obtidos e, a partir de então, foram formuladas as referidas propostas à gestão institucional e acadêmica.

### 4.3 TÉCNICAS DE ANÁLISE

As técnicas aplicadas seguiram três linhas: (i) análise descritiva, (ii) análise fatorial e (iii) testes de hipóteses, sendo as informações obtidas a partir dos questionários avaliadas de acordo com as motivações para o abandono dos alunos e classificadas conforme recorrência dos resultados.

Para tanto, seguindo as fases da pesquisa, após a coleta, os dados precisam ser organizados de forma reduzida para que se possa encontrar os primeiros resultados. Essa etapa é definida como análise descritiva, a qual estrutura as informações do banco de dados de forma resumida para facilitar sua interpretação, permitindo a criação de gráficos e tabelas de distribuição de frequências, médias e desvios padrão (SILVA; BERTELLI; SILVEIRA, 2019). Para isso, em termos analíticos, são apresentados os valores mínimo e máximo, bem como o somatório total, média, variância e desvio padrão das variáveis.

Ainda nessa análise, as variáveis podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas, sendo que estas compreendem as que apresentam respostas passíveis de serem manifestadas em números – idade, renda – e aquelas dizem respeito aos fatos relacionados a qualidades do indivíduo – gênero, estado civil (SERRA, 2013). A partir de tais definições, as informações geradas permitem classificar o perfil dos alunos evadidos da UAB na UFSM.

Em uma segunda etapa foi aplicada a técnica de análise fatorial, cujo propósito principal é a definição da estrutura inerente entre as variáveis da análise (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009), reduzindo as muitas variáveis em alguns fatores (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2010) possibilitando assim analisar as dimensões (constructos) relacionadas à evasão dos alunos da UAB na UFSM, conforme as variáveis originais. Ainda, conforme Hair Junior *et al.* (2009), essa análise permite explorar as possíveis relações entre variáveis podendo sintetizar informações a uma pequena quantidade de fatores.

Para tanto, a Análise Fatorial pode ser trabalhada sob dois aspectos: exploratória ou confirmatória. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) é utilizada no início dos trabalhos, pois é quando se faz a exploração dos dados encontrados na intenção de relacioná-los e detectar padrões de correlação. Já, quando se busca testar hipóteses, avaliando o quanto as variáveis estão relacionadas às dimensões definidas em alguma teoria, está se utilizando a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2010).

Operacionalmente, a Análise Fatorial pode ser dividida em três etapas direcionadas a adequabilidade da base de dados, a extração dos fatores e a rotação dos fatores (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009). Seguindo essa definição, Figueiredo Filho e Silva Junior (2010) explicam que o planejamento da Análise Fatorial ocorre a partir de estágios, conforme observado no Quadro 8.

Dentre esses, no primeiro, com o intuito de avaliar a validade das premissas desta técnica, são aplicados o teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Este, variando entre 0 e 1, indica que a amostra é inadequada quando apresenta valores próximos a zero, sendo inaceitável quando menor do que 0,5 e muito boa quando acima de 0,9 (FAVERO, 2017), pois os fatores serão distintos e confiáveis quando esse valor ficar próximo a 1 (FIELD, 2020). Ao passo que aquele, quando estatisticamente significativo, com significância menor que 0,05 (*sig.*  $\leq$  0,05), define que existem correlações suficientes entre as variáveis para prosseguir com a análise (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009). Ademais, para a escolha das variáveis que permanecerão na Análise Fatorial foi utilizado o critério das comunalidades, no qual as variáveis com comunalidades extraídas iguais ou menores que 0,5 foram excluídas.

Quadro 8 – Planejamento da Análise Fatorial em três estágios

Procedimento	O que deve ser observado
Verificar a adequabilidade da base de dados	Nível de mensuração das variáveis, tamanho da amostra, razão entre o número de casos e a quantidade de variáveis e o padrão de correlação entre as variáveis.
Determinar a técnica de extração e o número de fatores a serem extraídos	O tipo de extração ( <i>principal components, principal factors, image factoring; maximum likelihood factoring; alpha factoring; unweighted least squares; generalized least squares</i> ).
Decidir o tipo de rotação dos fatores	Se for ortogonal ( <i>Varimax, Quartimax, Equamax</i> ), se for oblíqua ( <i>direct oblimin, Promax</i> ).

Fonte: Figueiredo Filho e Silva Junior (2010).

Quanto ao segundo estágio, o método de extração, para a estimação das cargas fatoriais foi utilizado componentes principais, o qual busca um mínimo de fatores considerando a variância total, derivando fatores com pequenas proporções de variância única ou variância de erro. Já para a escolha da quantidade de fatores foram utilizados os critérios da raiz latente, ou autovalor, o qual indica que qualquer fator individual explica ao menos uma variável, permanecendo apenas aqueles com autovalor acima de 1,0, e a porcentagem da variância explicada por um fator (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009). Embora não haja consenso, são extraídos fatores que expliquem conjuntamente, no mínimo, 60% da variância total explicada.

Seguindo, à rotação dos fatores foi utilizada a técnica ortogonal varimax normalizado, amplamente utilizada em relação a outros métodos, sobremaneira, por gerar uma estrutura fatorial simplificada, reduzindo a quantidade de variáveis com cargas elevadas em determinado fator (FAVERO, 2017; FIELD, 2020) ao maximizar a dispersão de cargas dentro dos fatores, facilitando, dessa forma, a interpretação dos fatores (FIELD, 2020).

Aplicados os métodos dos três estágios, foram analisados os fatores extraídos e as cargas fatoriais e, havendo cargas cruzadas inferiores a 0,1 de um item em diferentes fatores, ele foi excluído. Ressalta-se que sendo encontradas mais de uma variável com essa situação, foi excluída inicialmente a de menor diferença. Também foram excluídas as variáveis que apresentaram carga fatorial inferior a 0,4 em cada fator. Processo que se repetiu até que todos os critérios anteriores tenham sido atendidos. Ainda, o peso de cada um dos itens de cada fator extraído foi obtido a partir da ponderação (média ponderada) de sua participação no respectivo fator.

Por fim, para avaliar o nível de confiabilidade dos fatores utilizou-se o *Alpha de Cronbach*, o qual verifica a consistência interna de uma escala, para o qual valores superiores a 0,7 têm sido considerados satisfatórios para pesquisas em geral. Em se tratando de pesquisas de natureza exploratória, são considerados aceitáveis valores superiores a 0,6 (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009). Esse coeficiente mede a correlação média das respostas a partir das variâncias de cada variável e da variância total do instrumento (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

E, complementado as técnicas aplicadas, a fim de analisar a percepção dos entrevistados, procedeu-se com a análise de diferenças de médias entre os grupos. Para isso foram aplicados o teste *t*, quando analisados dois grupos distintos, e a Análise de Variância (ANOVA), quando a variável apresentou mais de dois grupos, sendo utilizado o nível de significância de 5% para ambos os testes.

Para a análise do primeiro grupo, fez-se uso do teste *t* de *student* que é um teste paramétrico de comparação de médias de amostras independentes extraídas de uma mesma população, das quais não se conhece a variância populacional. No entanto, para que se faça essa relação de médias, os grupos devem apresentar homogeneidade de variâncias, para qual utilizou-se o teste de Levene. Assumindo-se 5% como significância estatística, quando o resultado encontrado for maior que esse nível (*sig.* > 0,05), não há evidências estatísticas para rejeitar a hipótese nula de igualdade de variâncias; caso contrário, pode-se inferir que a hipótese nula é incorreta e que as variâncias são significativamente diferentes, violando a suposição variâncias homogêneas (FAVERO, 2017).

Nessa parte, determinadas variáveis foram examinadas distribuindo seus respondentes em dois grupos para avaliar a ocorrência de diferença de percepção aos fatores em relação à característica definida à distribuição. Tal verificação se deu a partir do teste *t* de *Student* sendo que, para que essa análise fosse viável, as variâncias desses grupos deveriam ser estatisticamente iguais, o que foi analisado a partir do teste de Levene.

Já no caso de o item possuir mais de dois grupos foi aplicado o teste ANOVA. Esse processo foi efetivado por meio da *One Way* ANOVA realizada em três etapas: (1) homogeneidade da variância; (2) F ANOVA ou F de *Welch* e (3) *Post Hoc* HDS de *Tukey* ou *Post Hoc* de *Games-Howell*.

Aplicado o teste de homocedasticidade da variância, caso a suposição de igualdade das variâncias tenha sido atendida, foi realizado o teste *F* ANOVA, caso contrário utilizou-se o teste *F* de *Welch*, considerado mais robusto para realizar testes de igualdade de médias quando as variâncias são heterocedásticas (PESTANA; GAGEIRO, 2008; FIELD, 2020).

Para o teste *F*, a diferença é significativa quando *sig.* < 0,05, indicando existência de diferença de média em pelo menos um dos grupos comparados. Por sua vez, valores maiores que 5% (*sig.* > 0,05) indicam que a amostra investigada não apresenta nenhum caso em que a média dos grupos analisados é elevada a ponto de apresentar uma significância estatística (PESTANA; GAGEIRO, 2008).

Complementando, caso o teste *F* apresente significância, o passo seguinte é proceder com a aplicação de um método *post Hoc* com objetivo de testar as diferenças de médias entre grupos que se demonstraram significativas (HAIR JÚNIOR *et al.*, 2009). Foi utilizado o teste HSD de *Tukey* para os casos em que se aplica ANOVA. No entanto, nos casos em que o teste de Levene indicou a desigualdade de variâncias, foi utilizado o teste *F* de *Welch* e, para verificar as diferenças entre os grupos, aplicou-se o método *Post Hoc* de *Games-Howell*, mais indicado nesse caso (FIELD, 2020).

As linhas analíticas aplicadas e suas respectivas finalidades para a construção dos resultados acerca dos determinantes da evasão dos cursos UAB/UFSM estão sintetizadas no Quadro 9.



Quadro 9 – Técnicas de análise dos fatores e finalidade de sua aplicação

Técnicas de Análise		Finalidade
Descritiva	Frequência	Traçar e compreender o perfil dos respondentes
	Média Mediana Desvio Padrão	Compreender a percepção dos respondentes em relação aos construtos pesquisados
Análise Fatorial	Adequabilidade dos dados: teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser Meyer-Olkin (KMO)	Analisar a estrutura de inter-relações ou covariâncias existentes entre as variáveis, definição dos fatores
	Método de extração: Componentes principais	
	Método dos autovalores: Raiz latente; <i>Scree plot</i>	
	Método de rotação: Varimax normalizado	
	Consistência interna: Alpha de Cronbach	
Testes de hipóteses	Teste <i>t</i>	Avaliar a diferença de média entre os grupos. ( $k = 2$ )
	ANOVA com <i>Post Hoc</i>	Avaliar a diferença de média entre os grupos. ( $k > 2$ )

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em termos operacionais, as análises foram realizadas com uso do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20, frequentemente utilizado e melhor documentado para a análise estatística multivariada de dados.

#### 4.4 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi registrado no Portal de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 00982218.0.0000.5346). O instrumento de pesquisa, constante no Apêndice A, foi enviado por correio eletrônico, pelo Centro de Processamento de Dados da UFSM, para toda a população dos alunos não concluintes (evadidos) do sistema UAB/UFSM, no período de 2005 a 2019, ficando disponível por cerca de 90 dias.

Para tanto, inicialmente foi apresentado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme Apêndice B, no qual consta que somente participarão da pesquisa os sujeitos que, após a leitura do termo, concordarem, de forma livre e esclarecida, a responder à pesquisa. Conforme a Resolução, o Termo de Consentimento garante, entre outras coisas, o esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada; a liberdade para desistir de participar da pesquisa, em qualquer uma das etapas, sem nenhum tipo de

penalização ou prejuízo; indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa e o sigilo quanto aos dados divulgados a fim de manter a privacidade do respondente. Os termos propostos garantem o cumprimento com as exigências impostas pela Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Também, a privacidade dos respondentes e a garantia de utilização dos dados, única e exclusivamente, para a execução do presente estudo foi assegurada mediante a apresentação do Termo de Confidencialidade, conforme Apêndice C. Os resultados deste trabalho, oriundos do levantamento e análise dos dados, tem sua divulgação prevista em eventos e periódicos científicos com o objetivo de disseminação das informações e subsídio de discussões acerca do problema da evasão nos cursos superiores ofertados pelo sistema UAB/UFSM.

## 5 RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo analisar os resultados acerca dos determinantes da evasão dos cursos UAB/UFSM. Para isso, inicia-se com a apresentação das estatísticas descritivas (5.1), segue com a análise dos fatores associados à evasão (5.2) e a percepção dos entrevistados (5.3), e finaliza-se com seção sobre o conjunto de resultados obtidos e a proposições de ações para a redução da evasão (5.4).

### 5.1 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

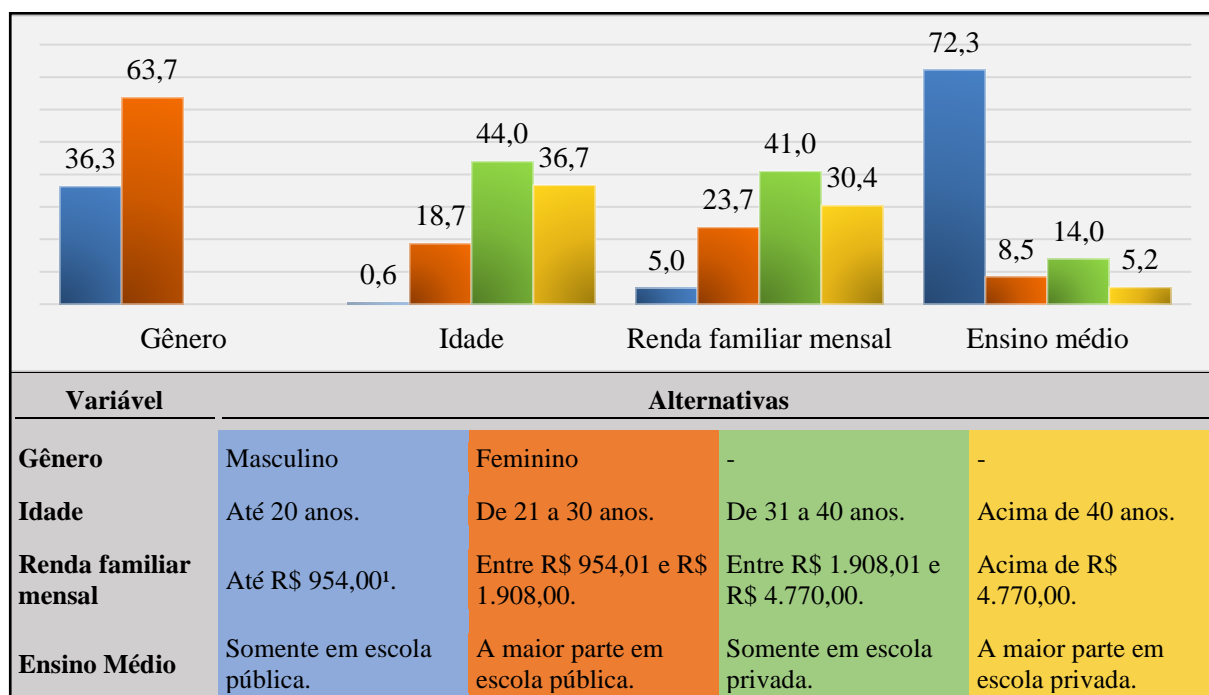
A primeira etapa da análise dos resultados consiste na exposição das estatísticas descritivas dos respondentes, as quais trabalham as respostas do primeiro e do segundo bloco de questões do instrumento, explorando as variáveis individualmente e identificando características pessoais e sistêmicas do aluno desistente.

#### 5.1.1 Perfil e curso dos alunos evadidos

O instrumento aplicado aos alunos evadidos dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil na UFSM, no período entre os anos de 2005 e 2019, resultou em 520 respondentes, amostra que foi utilizada para obter as características dos referidos alunos. Ao analisar o primeiro bloco de questões é possível identificar o perfil do aluno não concluinte, conforme Figura 1, como sendo a maioria do gênero feminino (63,7%), com idade entre 31 e 40 anos (44%), pertencente a famílias com faixa salarial mensal bruta entre R\$1.908,00 e R\$4.770,00 (41%) – equivalente entre 2 e 5 salários mínimos – e cursou o ensino médio somente em escola pública (72,3%).

Essas informações associam-se aos resultados encontrados por Costa Júnior (2018), que analisou o perfil dos alunos UAB/UFSM e identificou que os discentes são predominantemente do sexo feminino, com idade superior a 30 anos com renda entre três e cinco salários mínimos. Essa predominância feminina nos cursos de formação de professores para a educação básica foi discutida em Martins *et al.* (2013), os quais ressaltam que essa é uma característica de longa data presente na realidade educacional brasileira, verificada, também, nos cursos a distância da UAB, sobretudo, por essa política objetivar ampliar a formação e qualificação de professores para o atendimento da educação básica.

Figura 1 – Perfil do aluno evadido UAB/UFSM, em %



Nota 1: Valor referente ao salário mínimo à época da pesquisa.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

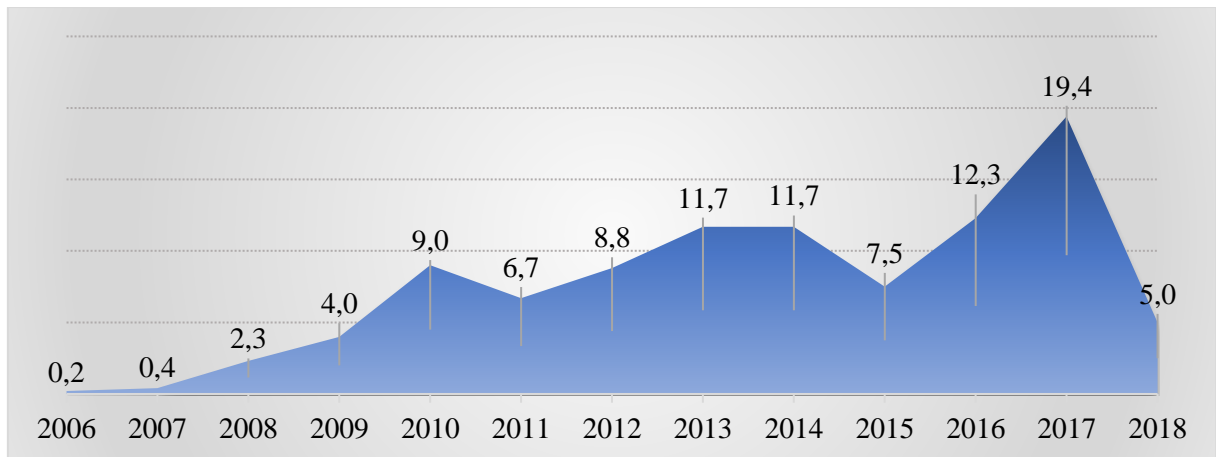
Dessa forma, o perfil dos alunos não concluintes segue o perfil dos alunos em curso (regulares). Também, esse perfil associa-se àquele encontrado em cursos de formação inicial, objetivo primeiro da oferta dos cursos UAB, de atender a demanda de formação de professores à rede básica de educação de localidades afastadas dos grandes centros educacionais e, com isso, interiorizar a educação de nível superior.

Ainda, a predominância de alunos oriundos da rede pública de educação é uma característica também encontrada para alunos dos cursos do sistema UAB. Resultado que reflete também a política de expansão e democratização do ensino superior iniciada ainda da década de 1990 e intensificada a partir dos anos 2000, processo que possibilitou oportunidades de ingresso às instituições de ensino superior público para estratos sociais menos favorecidos, caso dos estudantes oriundos do ensino básico e médio de escolas públicas, reconfigurando a educação superior brasileira, de acordo com Rosa (2014).

Dada a relevância desses aspectos, ressalva-se que o conhecimento do perfil do aluno, tanto ativo quanto do evadido, possibilita melhorar a adequação dos processos pedagógicos, da gestão e da infraestrutura universitária, além de permitir melhor planejamento visando abordar as peculiaridades das regiões de alcance dos cursos, considerando as diversidades locais, conforme discutem Silva e Gonçalves (2019).

Quando analisado o vínculo com a instituição, a maior parte dos desistentes ingressou no ano de 2017 (19,4%), porém verifica-se que a amostra contempla respondentes de todos os anos de oferta dos cursos analisados, com maior representatividade a partir do ano de 2013 (Figura 2). Esse aumento no número de respondentes ao longo dos anos coincide com o crescimento no número de ofertas e vagas realizadas pela UAB/UFSM nos anos recentes, sobretudo a partir do ano de 2017, quando foram ofertadas cerca de 3430 vagas com ingresso mais de 2750 alunos em 20 cursos de graduação e pós-graduação (SALDANHA, 2018).

Figura 2 – Percentual de respondentes por ano de ingresso na UAB/UFSM

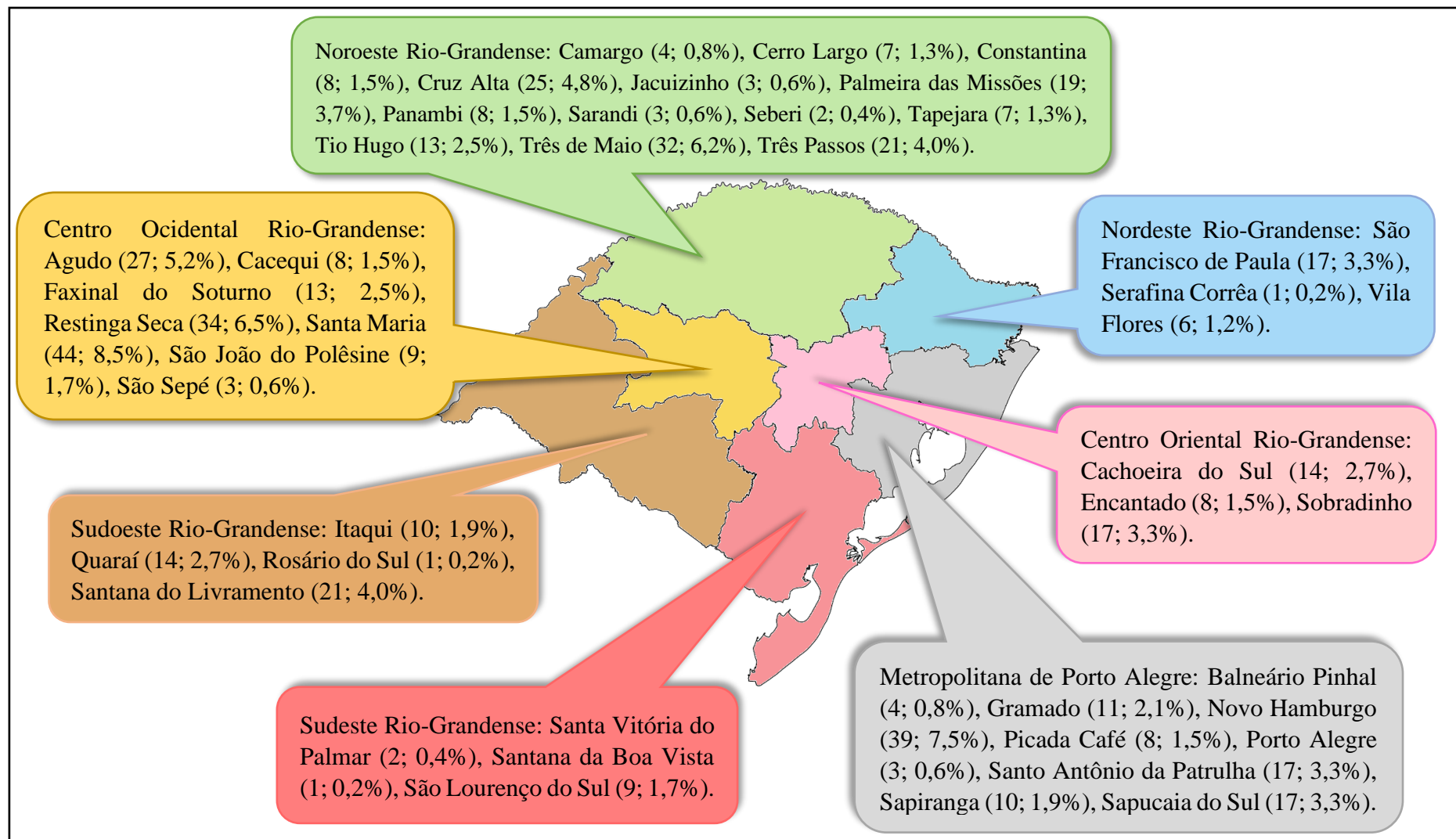


Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Complementando, apresentam-se os resultados sobre os polos de atuação dos alunos respondentes. A Universidade Federal de Santa Maria já ofertou cursos UAB em todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul, com maior atuação na mesorregião Centro Ocidental, onde se localiza Santa Maria e, na mesorregião Noroeste. A UFSM também ofertou cursos em outros estados, caso do Paraná, São Paulo, Ceará e Tocantins, entretanto, nesses locais não se encontram atualmente ofertas ativas.

Em relação a amostragem, os polos com maior participação foram Santa Maria, com 8,5% dos respondentes, Novo Hamburgo, com 7,5%, Restinga Seca, com 6,5% e Três de Maio, com 6,2%. Por outro lado, os polos de Rosário do Sul, Santana da Boa Vista e Serafina Corrêa contaram com apenas uma representação cada (0,2%), enquanto que Jaquirana, Jaguarão, Mostardas e Pinto Bandeira não apresentaram respondentes, conforme a Figura 3.

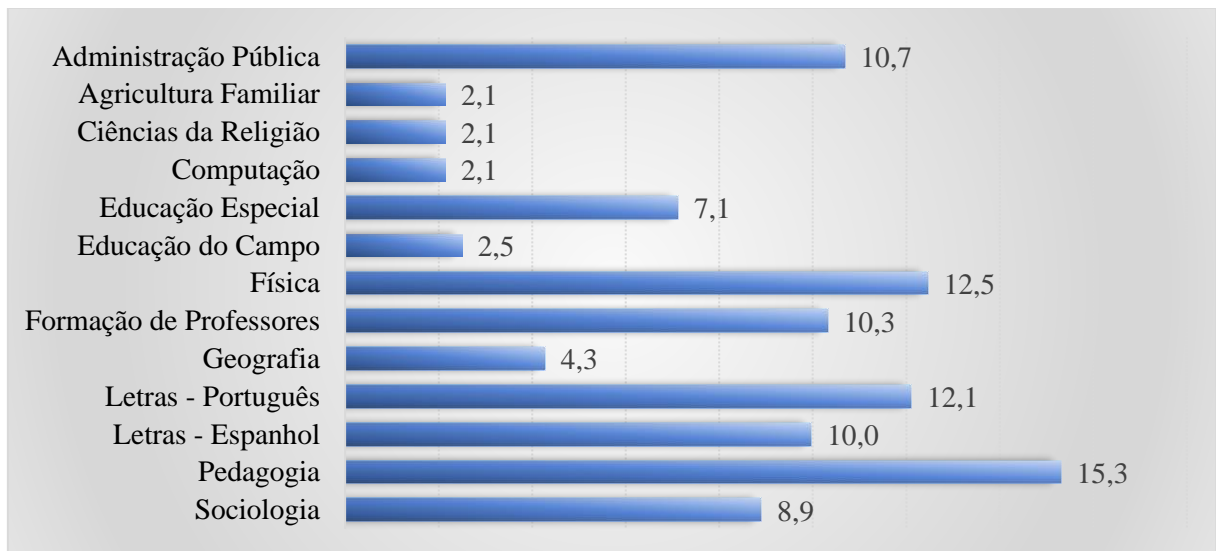
Figura 3 – Frequência de respondentes, por polo dos cursos UAB/UFSM, conforme mesorregiões do Rio Grande do Sul



Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Finalizando as informações do perfil, avaliam-se os cursos dos alunos desistentes e, para tanto, eles foram divididos conforme o nível de ensino: graduação e pós-graduação. Quanto à graduação, para os 13 cursos ofertados obteve-se respondentes (Figura 4), sendo que os com maior percentual foram as Licenciaturas em Pedagogia (15,3%), Letras Português (12,1%), Física (12,5%) e o Bacharelado em Administração Pública (10,7%). Desses resultados, identifica-se uma particularidade da amostra e dos cursos, enquanto Pedagogia, o curso com maior número de alunos ingressantes e um dos menores índices de desistência (evasão presumida de cerca de 35% - Saldanha e Bender Filho (2020)), apresentou também a maior participação da amostra, enquanto que Física, um dos cursos com menor número de alunos ingressantes e maiores índices de evasão (evasão presumida de aproximadamente 75% - Saldanha e Bender Filho (2020)), foi o segundo em respondentes.

Figura 4 – Curso de graduação dos respondentes, em %

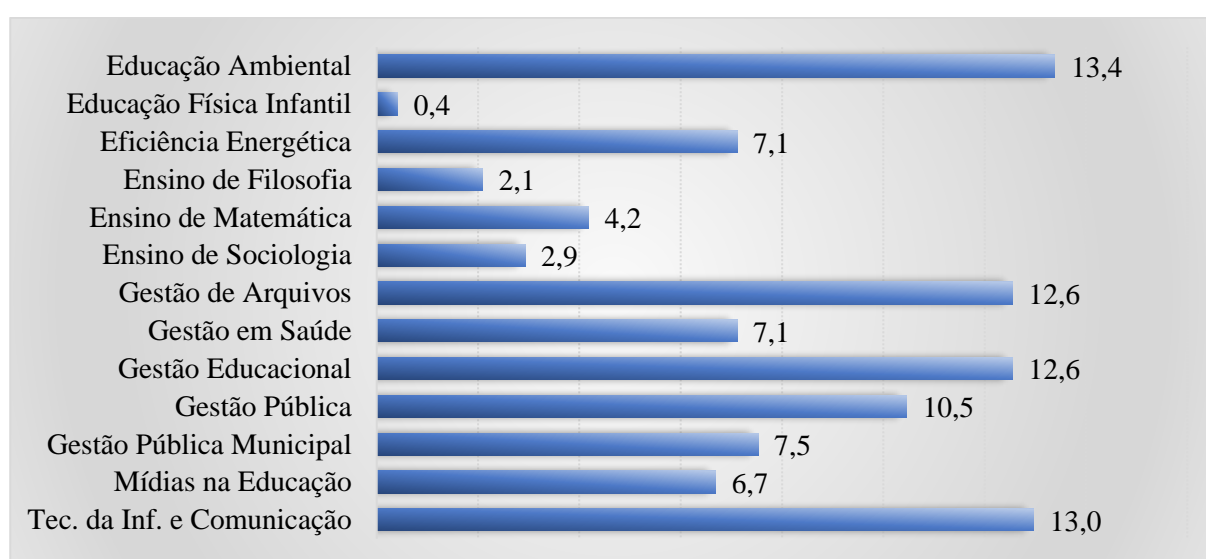


Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Por outro lado, três cursos, dois de licenciatura (Ciências da Religião e Computação) e o tecnólogo (Agricultura Familiar), foram os de menor participação amostral, todos com 2,1% do total dos respondentes. Ressalta-se, que os dois cursos de licenciatura tiveram apenas uma oferta, no ano de 2017, e conclusão, em 2021, o que pode explicar esta participação, dado que no período de aplicação do instrumento, o curso estava em andamento.

Quanto aos cursos de pós-graduação, foram obtidas respostas de alunos dos 13 cursos ofertados pela UAB/UFSM. Os cursos com maior número de respondentes foram, principalmente, Educação Ambiental (13,4%), Tecnologia de Informação e Comunicação (13,0%) e as gestões de Arquivo e Educacional, ambas com 12,6%. De outra maneira, os cursos de Ensino de Filosofia no Ensino Médio e Educação Física Infantil e Anos Iniciais tiveram participação de 2,1% e 0,4%, respectivamente (Figura 5).

Figura 5 – Curso de pós-graduação dos respondentes, em %



Fonte: Resultados da Pesquisa (2021).

Sumarizando, o estudo do primeiro bloco de questões apresenta como evadido dos cursos ofertados pela UAB/UFSM, aluno do gênero feminino, na faixa dos 30 anos de idade, cuja família tem rendimento bruto mensal aproximado entre R\$2.000,00 a R\$5.000,00, proveniente de ensino médio público, ingressante na UAB/UFSM no ano de 2017, no curso de Pedagogia e vinculado ao polo de Santa Maria.

### 5.1.2 Razões para a evasão

Após as definições sobre perfil e curso, o segundo bloco de questionamentos, denominado “Razões para a evasão”, analisa questões referentes ao momento da evasão, a distância da residência ao polo, a dedicação ao estudo e a motivação tanto do ingresso quanto da desistência dos cursos UAB/UFSM.



Sobre tais aspectos foi constatado que 39,8% dos respondentes desistiram de dar andamento ao curso antes mesmo de completarem o primeiro semestre; entretanto, se for considerado os três primeiros semestres a evasão eleva-se para aproximadamente 80%, conforme verifica-se na Tabela 3. Esse resultado demonstra a importância de ações institucionais e pedagógicas efetivas e permanentes nos períodos iniciais dos cursos, objetivando, sobremaneira, atender as situações que demandem ações/medidas individuais, seja de natureza pedagógica, tecnológica, pessoal ou mesmo geográfica; além do aumento de atividades que envolvam os alunos, principalmente atividades em grupos, proporcionando maior integração entre os discentes.

Tabela 3 – Frequência e percentual de respostas sobre o momento da evasão

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Até que semestre desse curso você concluiu?	1º semestre incompleto	207	39,8
	1º semestre	70	13,5
	2º semestre	87	16,7
	3º semestre	52	10,0
	4º semestre	40	7,7
	5º semestre	11	2,1
	6º semestre	15	2,9
	7º semestre	11	2,1
	8º semestre	27	5,2

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Também, esse resultado corrobora as evidências encontradas na literatura, entre elas as de Bittencourt e Mercado (2014), de Pacheco, Nakayama e Rissi (2015) e de Lott *et al.* (2018), quando discutem que os períodos iniciais dos cursos a distância são fundamentais à permanência do aluno. De maneira semelhante, ao analisar os motivos à desistência dos universitários alemães, Mouton, Zhang e Ertl (2020) concluíram que a maior parte dos casos de evasão ocorre no início dos cursos e diminui ao decorrer do tempo, sendo que as desistências iniciais têm motivações relacionadas ao programa de estudo ou a instituição ao passo que os abandonos ao final do curso ocorrem por questões socioeconômicas.

Villas Boas (2015) destaca que a evasão do período inicial desta modalidade pode ser decorrente das dificuldades com as tecnologias, da falta de entendimento dos enunciados, conteúdos programados e das metodologias de estudo a distância ou, como também, destacam Mello e Santos (2012) e Bittencourt e Mercado (2014), o aluno, ao ingressar, muitas vezes se

sente solitário o que leva aos sentimentos de perda e de fracasso e, com falta de estímulo para o estudo/aprendizado autônomo, decide por não dar continuidade ao curso.

Considerando as dificuldades iniciais do aluno no curso, Casanova *et al.* (2015) complementam, enfatizando que a recepção do aluno se torna importante, sobretudo, por possibilitar a identificação das principais dificuldades de aprendizagem. E, com esse diagnóstico, trabalhar ações que mitiguem a evasão, considerando que as habilidades e o desempenho acadêmico são decisivos para a permanência.

Essas evidências estão em consonância com a diretriz da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes, de criação da função do Assistente à Docência para auxiliar aos alunos nos polos, nos semestres iniciais do curso, com o objetivo primeiro de suprir demandas de aprendizagem e de metodologia, frequentemente encontradas nos alunos ingressantes, como também diminuir o distanciamento curso-aluno.

As questões seguintes ao momento da evasão indicam potenciais motivadores da evasão, visto que avaliam se o aluno já havia participado de algum curso na modalidade EaD, a distância de sua residência ao polo de atividades presenciais e a frequência mensal com que comparecia ao polo para realizar essas atividades (Tabela 4).

Tabela 4 – Frequência e percentual de respostas sobre participação prévia em EaD, distância e frequência de deslocamentos ao polo

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Você já havia participado de algum outro curso a distância?	Sim	221	42,5
	Não	299	57,5
Distância aproximada de onde morava ao polo (em quilômetros - Km):	Até 03 km	74	14,2
	De 03 a 10 km	76	14,6
	De 11 a 20 km	40	7,7
	De 21 a 30 km	30	5,8
	De 31 a 50 km	77	14,8
	Acima de 50 km	223	42,9
Frequência com que você ia ao polo:	Uma vez por semana	90	17,3
	Uma vez a cada quinze dias	66	12,7
	Uma vez por mês	124	23,7
	Uma vez a cada dois meses	58	11,2
	Uma vez a cada três meses	32	6,2
	Uma vez a cada quatro meses	7	1,3
	Uma vez a cada cinco meses	4	0,8
	Uma vez a cada seis meses	47	9,0
	Nunca	92	17,7

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Constatou-se que 57,5% dos respondentes nunca havia participado de outro curso na modalidade de ensino a distância, podendo ter total desconhecimento desse tipo de metodologia. E, também, que residiam a mais de 50 quilômetros de distância do polo (42,9%), o que pode ser um dificultador visto que os cursos realizam atividades presenciais no polo, das quais a maioria dos evadidos (23,8%) participavam ao menos uma vez por mês.

Nos cursos ofertados pelo sistema UAB, há a exigência de pelo menos um encontro presencial, o qual, frequentemente, é a avaliação; no entanto, os cursos têm autonomia para definir outras atividades presenciais ao longo dos semestres. Sobre essa questão, Netto, Guidotti e Santos (2017) argumentam que o sistema de educação a distância público é semipresencial, pois a legislação exige encontros presenciais à realização das provas.

Em relação às motivações para o abandono, conforme Tabela 5, os respondentes tinham a opção de escolher uma das motivações apresentadas ou especificar outro motivo além daqueles expostos, sendo inclusive essa a alternativa mais expressiva, com 39,2%. Por sua vez, dentre as situações sugeridas, a mais representativa foi a insatisfação com o curso escolhido (11,2%), seguida da insatisfação com o professor/tutor, com 8,3%. Essas motivações, conforme Bittencourt e Mercado (2014), possuem origens distintas, enquanto a primeira se refere a fatores de natureza pessoal do aluno, a segunda se relacionada a problemas com a instituição de ensino superior, sendo essas motivações classificadas, respectivamente, como causas exógena e endógena da evasão dos cursos da modalidade a distância.

Tabela 5 – Frequência e percentual de respostas das motivações para o abandono

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Dentre os fatores qual o mais importante para o abandono do curso?	Insatisfação com o curso escolhido	58	11,2
	Insatisfação com o professor/tutor	43	8,3
	Problemas familiares	40	7,7
	Paternidade ou maternidade	35	6,7
	Dificuldades financeiras	16	3,1
	Mudança de cidade	22	4,2
	Mudança de emprego	19	3,7
	Mudança de curso	21	4,0
	Moradia muito longe do polo	42	8,1
	Doença	20	3,8
	Outro	204	39,2

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Esses resultados convergem para aqueles encontrados por Costa Júnior (2018) e indicam que, tanto questões pessoais – como o atendimento do curso às expectativas prévias –, quanto institucionais – relacionadas a estrutura e aos fatores didático-pedagógicos do curso – estão ligadas à decisão de evadir.

Sobre a segunda alternativa escolhida, cabe destacar que a atuação do professor e dos tutores tem sido trabalhada sob diversas óticas, sendo encontrado que é de fundamental importância a atuação de ambos na persistência dos alunos. Bizarria, Silva e Carneiro (2015) analisaram o papel do tutor em uma instituição de ensino superior e concluíram que a relação positiva entre o perfil do tutor nas suas dimensões pedagógica, acolhimento e motivacional estão diretamente relacionadas com a redução da evasão. Ainda, a necessidade de tutores com formação e conhecimento da área como, também, com a qualidade do retorno em tempo adequado por parte do docente/tutor são condições essenciais para o processo de aprendizagem e continuidade do aluno, conforme menciona Vieira (2018).

Quanto às respostas encontradas em “outro”, opção marcada por mais de 200 respondentes, algumas delas guardam alguma relação com as opções encontradas na própria questão, como “o curso apresentava o mesmo conteúdo e abrangência da graduação, sem elevar o grau de dificuldade, ou seja, era mais do mesmo” ou “insatisfação com as teorias tendenciosas ensinadas pela universidade federal. Continuo fazendo o mesmo curso, porém em outra instituição” vão ao encontro de “insatisfação com o curso escolhido”. Isso demonstra a necessidade do aluno de explicitar seu descontentamento com diversos aspectos do curso, os quais vão desde a escolha até o abandono.

Ainda, em uma análise individual dessas respostas de livre preenchimento, pode-se constatar que, ao menos 51% estão relacionadas a situação “tempo”, visto que os desistentes relataram que não conseguiram conciliar o curso UAB com suas outras atividades. Tal incompatibilidade fica evidente em “Tempo curto para conciliar a sala de aula com as tarefas da pós”, “Falta de tempo para estudar por motivo de trabalho” ou “Falta de tempo. Eu trabalhava 40 horas semanais e também fazia especialização”.

Corroborando, Netto, Guidotti e Santos (2017) expõem a relação do “gerenciamento do tempo na educação a distância” com a evasão, enfatizando que, apesar de não ser uma condição exclusiva para o abandono, é de extrema relevância que o aluno tenha compreensão de que essa modalidade de ensino, embora que com partes mais flexíveis, também requer dedicação e disciplina. Parkes, Steinb e Reading (2015) encontraram, como principal motivo à evasão, que os alunos não estão preparados para conciliar assuntos profissionais, sociais, familiares e o

ensino a distância, comprovando estudos anteriores que demonstraram uma subestimação dos alunos quanto ao empenho necessário para o estudo.

Esses resultados permitem observar que os motivos à evasão são diversos e complexos, seguindo a discussão encontrada em Martins *et al.* (2013), quando destacam que a decisão de deixar o curso se constitui de uma combinação de fatores motivacionais inter-relacionados e conectados, inclusive, com características pessoais, sociais, econômicas e demográficas. Situações também encontradas por Muslim, Raza e Touseef (2017), ao enfatizar que a evasão tem origem em um conjunto de situações, como problemas financeiros, problemas domésticos, falta de apoio no ambiente de trabalho e dificuldade no gerenciamento do tempo entre o estudo e as demais atividades.

Relacionado a essa situação, o instrumento questiona sobre o tempo semanalmente dedicado aos estudos e, considerando a dificuldade já evidenciada em conciliar todos os afazeres cotidianos com o estudo, as respostas ratificam as situações encontradas. Das alternativas oferecidas, 64% dos respondentes escolheram a que expunha o menor período de tempo em dedicação semanal às atividades do curso, qual seja, o máximo de 10 horas, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência e percentual de respostas quanto ao tempo semanal dedicado às atividades do curso

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Tempo semanal que dedicava às atividades do curso:	Até 10 horas	333	64,0
	De 11 a 15 horas	121	23,3
	De 16 a 20 horas	42	8,1
	Acima de 20 horas	24	4,6

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Esse resultado não se distancia daquele encontrado por Bittencourt e Mercado (2014), de que 56% dos alunos evadidos dedicavam, no máximo, cinco horas semanais às atividades do curso, como também se aproxima da média de 6,3 horas semanais evidenciada por Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018). Conquanto os resultados convirjam, o baixo tempo dedicado às atividades do curso corrobora as razões para abandoná-lo, sendo, entretanto, mais um efeito do que propriamente uma causa para a evasão, em específico, por refletir ao mesmo tempo a necessidade de exercer paralelamente outras atividades e as limitações quanto ao conhecimento da modalidade e das características do curso e ao planejamento educacional.

Seguindo, duas análises sobre o ingresso do aluno questionaram a motivação da escolha do curso e se houve dúvida nessa decisão. Observou-se que 50% dos respondentes consideraram o apreço pela área na qual o curso faz parte como fator mais importante para escolhê-lo e, ainda, 86,5% não tiveram dúvida da escolha feita (Tabela 7). O resultado dessa segunda questão, ao mesmo tempo em que complementa algumas respostas anteriores contrapõe-se a outras.

Tabela 7 – Frequência e percentual de respostas sobre a escolha do curso

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Qual fator foi o mais importante para a escolha do curso? <sup>1</sup>	Pelas oportunidades de trabalho e carreira	188	36,2
	Influência dos pais, professores e amigos	7	1,3
	Gosta da área em que se insere o curso	260	50,0
	Informações sobre o curso: meios de comunicação ou palestras	16	3,1
	Feira das Profissões	1	0,2
	outro	47	9,0
Você teve dúvidas para escolher este curso?	Sim	70	13,5
	Não	450	86,5
	Talvez	0	0

Nota 1: A questão não foi respondida em um questionário.

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Quando os respondentes indicaram que, entre os motivos da evasão, estão a insatisfação com o curso, a ausência de dúvida pressupõe que o aluno possuía interesse pela área e pela formação, porém não conhecia tanto o curso como também a modalidade.

Ao final do bloco, três itens sobre a decisão de abandonar avaliaram a existência e a influência de atividade remunerada concomitante ao curso, a busca de apoio para a reflexão quanto à decisão de evadir e o aspecto que mais influenciou para o abandono (Tabela 8). As respostas demonstraram que 90,4% exerceram alguma atividade remunerada durante o curso, sendo que, no entanto, para 54,9% desses respondentes isso não encaminhou à desistência. Sobre isso, Utami *et al.* (2020) encontraram que os alunos empregados têm um risco 1,5 vez maior de não concluírem o curso, em comparação com os desempregados. Ademais, 53,1% tomaram a decisão de abandonar o curso sem buscar alguém para conversar sobre o assunto.

Tabela 8 – Frequência e percentual de respostas sobre a realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso, a busca de auxílio na decisão de evadir e razões ao abandono

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Você precisou exercer alguma atividade remunerada durante o curso?	Sim, e isso influenciou a minha decisão de abandonar o curso.	212	40,8
	Sim, mas isso não influenciou a minha decisão de abandonar o curso.	258	49,6
	Não	50	9,6
Antes de tomar a decisão de abandonar o curso, você conversou com alguém?	Não. Decidi sozinho(a)	276	53,1
	Sim. Conversei com amigos e/ ou familiares	138	26,5
	Sim. Conversei com outros colegas do curso	27	5,2
	Sim. Conversei com o tutor e/ou professores do curso	79	15,2
O fator que mais influenciou na sua decisão de abandonar o curso foi:	Estrutura do curso	17	3,3
	Infraestrutura de ensino deficiente	17	3,3
	Falta de suporte acadêmico e pedagógico	54	10,4
	Os conteúdos ministrados não atenderam às minhas expectativas	39	7,5
	Dificuldade de adaptação ao ritmo da Universidade	74	14,2
	Insatisfeito com o meu rendimento acadêmico	95	18,3
	Insatisfação com o professor e método de aula	28	5,4
	Outros	196	37,7

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Ao serem questionados sobre o quesito que mais influenciou à decisão de abandonar o curso, 37,7% elegeram a opção “outro”. Situação semelhante foi encontrada por Carvalho, Almeida e Cavalcanti (2018), os quais também identificaram que, apesar de terem sido utilizados questionários já validados para tal assunto, percebeu-se que a motivação do abandono nem sempre é definida. Em ambos os casos, grande parte dos respondentes considerou que os motivos explicitados na pesquisa não tiveram contribuição para sua desistência.

Considerando as situações propostas à variável, a mais citada foi a insatisfação com o rendimento acadêmico (18,3%). Em consonância, Sarra, Fontanella e Zio (2019) constataram que, semelhante a outros estudos, os alunos com maiores chances de abandonar o curso são aqueles com tendência a um desempenho acadêmico ruim e, conseqüentemente, à insatisfação com seu desempenho estudantil. Ainda nessa variável, analisando o conteúdo de livre preenchimento, destaca-se a dificuldade de os alunos conciliarem a demanda dos estudos e com as demais atividades do cotidiano, frequentemente o trabalho.

Em suma, a análise das respostas obtidas no bloco “razões da evasão” mostrou que 57,5% dos respondentes tiveram este curso como primeira experiência na modalidade de

educação a distância e 39,8% dos matriculados não concluíram nem o primeiro semestre. Já em relação às atividades presenciais, 23,8% participavam de encontros no polo ao menos uma vez por mês e 42,9% residiam a mais de 50 quilômetros de distância do polo. Quanto à definição do curso, 86,5% não tiveram dúvida na escolha e 50% consideraram gostar da área em que o curso está inserido como fator mais importante.

Esse conjunto de respostas possibilita extrair algumas informações para o entendimento da evasão discente dos cursos ofertados pela UAB/UFSM. Dentre elas, citam-se as situações pessoais e as institucionais, as quais, por um lado, indicam que os alunos, embora tenham a área de formação decidida, desconhecem o curso e, principalmente, o funcionamento da modalidade de ensino – situação corroborada pela importância do fator “tempo” na decisão de evadir. Por outro lado, o sistema público de ensino superior a distância, nas correspondentes partes, tanto a gestão universitária (fomento e ensino) quanto as condições infraestruturais (polos), paralelamente devem adotar ações que busquem mitigar insuficiências ainda presentes no processo ensino-aprendizagem e no processo de integração instituição-polo-aluno ou, como enfatizam Mello e Santos (2012), na identificação entre o aluno e a instituição.

## 5.2 ANÁLISE FATORIAL

Nesta segunda etapa, aplicou-se a análise fatorial exploratória com o propósito de encontrar os fatores determinantes à evasão dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil na UFSM. Para tanto, a análise dos 54 itens incluídos no bloco intensificadores da motivação iniciou-se com a aplicação dos testes de KMO e Bartlett para a avaliação da adequabilidade dos dados. Os resultados, expostos na Tabela 9, indicam a fatorabilidade dos dados tanto pela obtenção do valor do KMO de 0,965, superior ao valor mínimo sugerido de 0,5, como também pela rejeição da hipótese nula do teste de esfericidade de Bartlett (*Sig.* < 0,05) determinando, assim, que existem correlações suficientes entre as variáveis, possibilitando a continuidade da análise (FIELD, 2020).

Tabela 9 – Resultados dos testes de KMO e Bartlett para adequabilidade dos dados

Testes	Valor	Significância
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,965	
Bartlett	16035,11	0,000

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).



Atendidos os critérios de adequação dos dados, complementou-se a análise do primeiro estágio com a avaliação das comunalidades. A análise iniciou com 54 itens que foram avaliados de forma consecutiva até que fossem excluídos todos aqueles com comunalidades inferiores a 0,5, em ordem crescente. Nessa etapa foram testados seis modelos, sendo excluídos cinco itens, de modo que a análise continuou com 49 itens.

No segundo e no terceiro estágios, para determinar extração e o número de fatores a serem extraídos, foram aplicados o método de componentes principais, considerando o critério de autovalores maiores que 1, ou raiz latente, ou regra de Kaiser e, para a rotação dos fatores, a técnica ortogonal varimax normalizado, o que permite obter os fatores rotacionados. Conforme Hair Junior *et al.* (2009), essa técnica simplifica as colunas da matriz fatorial, maximizando a soma das variâncias.

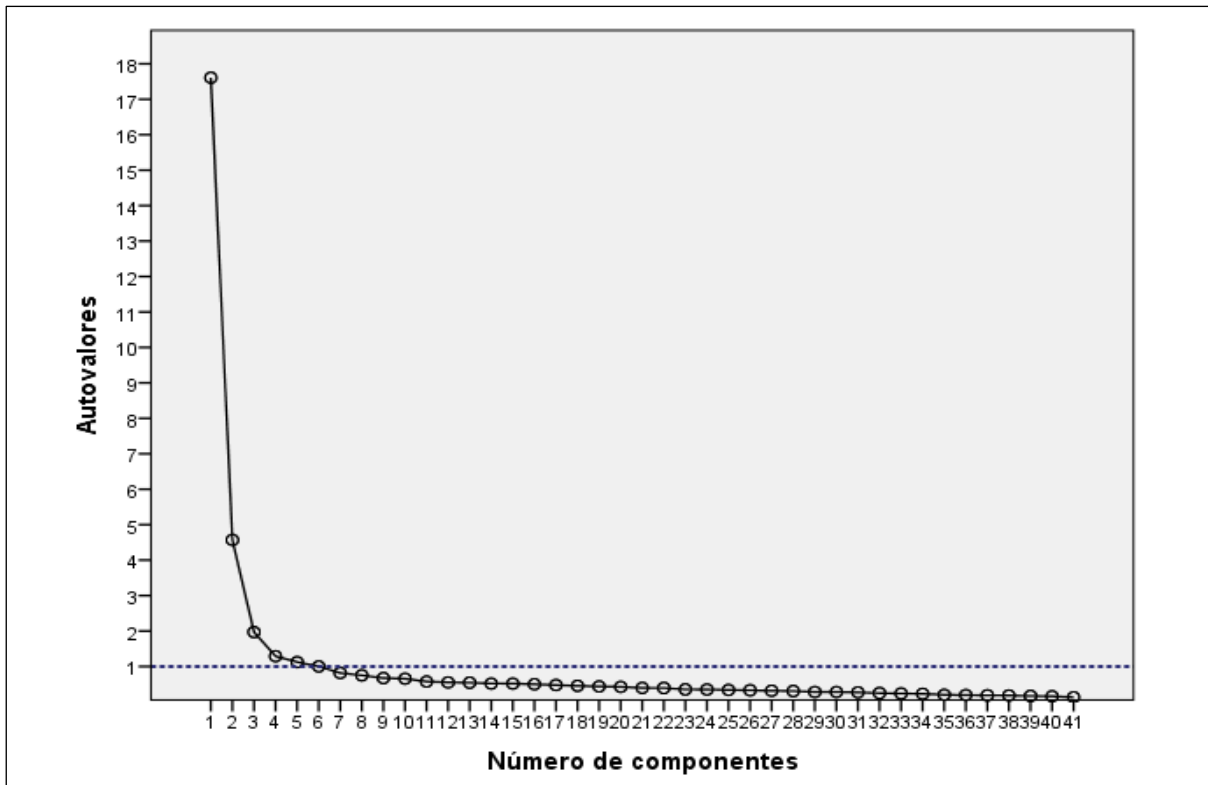
Os resultados, apresentados na Tabela 10, indicam que foram extraídos seis fatores, os quais, quando somados, explicam 67,24% da variância total explicada, tendo o primeiro fator com variância total de 17,609, o que corresponde a 42,95%, e os demais com variação total inferior a 5,0 e percentual explicado abaixo de 12%.

Tabela 10 – Resultados para os autovalores e variância total explicada

Componente	Autovalor			Soma das cargas rotacionadas		
	Total	% variância	% acumulada	Total	% variância	% acumulada
1	17.609	42.948	42.948	12.397	30.236	30.236
2	4.570	11.147	54.095	4.011	9.783	40.019
3	1.972	4.810	58.905	3.610	8.804	48.823
4	1.289	3.145	62.049	3.042	7.420	56.243
5	1.124	2.741	64.791	2.362	5.760	62.004
6	1.002	2.445	67.235	2.145	5.232	67.235

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Complementando, na Figura 6, verifica-se que o gráfico de decaimento corrobora o resultado, dado que após o sexto fator extraído, o resultado dos autovalores se torna inferior à unidade tendendo à horizontalidade.

Figura 6 – Resultado do gráfico de decaimento (*scree plot*)

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Realizadas as análises, foram identificadas as variáveis com cargas fatoriais cruzadas superiores a 0,1 em mais de um fator. Conforme Hair Junior *et al.* (2009), essas variáveis devem ser excluídas da análise pelo fato de que a análise dos fatores fica comprometida quando a variável apresenta uma carga significativa em mais de um fator dado que o compartilhamento de informações dificulta a conceituação individualizada de cada fator. Adicionalmente, foi observado o critério de cargas fatoriais superiores a 0,4 em cada fator, sendo que quando o item no fator apresentou carga inferior a esse limite ele foi suprimido do fator.

A partir da observação de critérios, após consecutivas verificações de comunalidades acima de 0,5 e da presença de cargas cruzadas menores que 0,1 e cargas superiores a 0,4 de cada item em cada fator, foram excluídos outros oito itens, restando 41. Definições que, quando atendidas, permitiram extrair seis fatores, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Fatores extraídos, cargas fatoriais e comunalidades

Variáveis	Cargas Fatoriais						Comunalidades
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	
VAR029	0,844						0,757
VAR057	0,836						0,766
VAR021	0,826						0,723
VAR060	0,824						0,762
VAR042	0,818						0,713
VAR025	0,814						0,722
VAR036	0,805						0,733
VAR052	0,792						0,723
VAR039	0,774						0,699
VAR063	0,764						0,675
VAR066	0,734						0,720
VAR069	0,730						0,678
VAR023	0,702						0,656
VAR050	0,688						0,733
VAR019	0,676						0,616
VAR053	0,652						0,680
VAR034	0,639						0,617
VAR027	0,587						0,562
VAR065	0,585						0,658
VAR046	0,582						0,648
VAR055	0,559						0,639
VAR059		0,766					0,684
VAR033		0,749					0,630
VAR037		0,619					0,594
VAR064		0,585					0,571
VAR056		0,543					0,640
VAR068		0,542					0,658
VAR062			0,784				0,673
VAR054			0,770				0,710
VAR067			0,763				0,630
VAR026			0,732				0,680
VAR045			0,609				0,609
VAR024				0,696			0,582
VAR020				0,695			0,664
VAR035				0,601			0,547
VAR040				0,588			0,666
VAR031				0,490			0,624
VAR030					0,809		0,840
VAR061					0,737		0,805
VAR044					0,612		0,667
VAR051						0,603	0,610

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Ao examinar a estrutura dos fatores, observa-se que o último fator extraído (Fator 6) compõe-se de apenas uma única variável, o que impossibilita a análise de combinações linearmente correlacionadas; conseqüentemente, o fator foi excluído.

A análise complementa-se com o detalhamento dos cinco fatores obtidos à evasão discente dos cursos ofertados pela UAB na UFSM. As Tabelas de 12 a 16 apresentam as variáveis do instrumento que compõem os fatores, a variância explicada e o respectivo teste de consistência interna, pelo qual garante-se a confiabilidade dos fatores quando o resultado for superior a 0,7.

O primeiro fator extraído, apresentado na Tabela 12, está constituído por 21 itens que apresentaram a variância explicada de 30,236, confiabilidade de 0,970, medida pelo *Alpha de Cronbach*, cargas fatoriais entre 0,844 e 0,559 e comunalidades entre 0,562 e 0,766. Esses itens conjuntamente, ao se relacionarem a assuntos acadêmicos, foram denominados de fator **Aspectos acadêmicos**.

Tabela 12 – Fator 1: Aspectos acadêmicos

(continua)		
Variável	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
VAR029 – O apoio do professor e do tutor online para a interação entre os participantes do curso.	30,236	0,970
VAR057 – A prontidão (rapidez) de resposta do professor e do tutor online às minhas consultas/dúvidas.		
VAR021 – A qualidade das respostas fornecidas pelo professor e pelo tutor online às dúvidas/questões dos alunos relativas ao conteúdo do curso.		
VAR060 – A qualidade do feedback/orientações fornecidos pelo professor e pelo tutor online em relação as minhas participações.		
VAR042 – O vínculo estabelecido entre professor, tutor online e alunos.		
VAR025 – A prontidão (rapidez) de resposta do tutor presencial às minhas consultas/dúvidas.		
VAR036 – A qualidade das respostas fornecidas pelo tutor presencial às dúvidas/dificuldades dos alunos.		
VAR052 – A qualidade das interações de aprendizagem (entre os alunos, entre alunos e professor, entre alunos e tutor online, e entre alunos e tutor presencial) ao longo do curso.		
VAR039 – A reação do professor e do tutor online frente à manifestação de ideias pelos alunos.		
VAR063 – O vínculo estabelecido entre tutor presencial e alunos.		
VAR066 – A reação do tutor presencial frente à manifestação de ideias pelos alunos.		
VAR069 – A qualidade do feedback/orientações fornecidos pelo tutor presencial em relação as minhas participações.		
VAR023 – A disponibilização de ferramentas (ex: fóruns chat, mensagens, entre outros) no ambiente virtual de aprendizagem para a interação com alunos, professores e tutores do curso.		

Tabela 12 – Fator 1: Aspectos acadêmicos

Variável	(conclusão)	
	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
VAR050 – O grau de conhecimento do professor e do tutor online a respeito dos temas relacionados ao curso.		
VAR019 – O apoio do tutor presencial para a interação entre os participantes do curso.		
VAR053 – O acesso ao material didático utilizado no curso.		
VAR034 – O apoio fornecido pela instituição de ensino em relação às dificuldades tecnológicas encontradas por mim durante o curso.		
VAR027 – A cooperação entre os alunos ao longo do curso.		
VAR065 - A qualidade dos materiais didáticos do curso.		
VAR046 – A qualidade gramatical das mensagens trocadas pelo professor e pelo tutor online com os alunos.		
VAR055 – O fornecimento de informações precisas acerca do curso, por parte da instituição de ensino antes de seu início.		

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Tal fator foi assim definido por conter assuntos relacionados à instituição, ao curso e aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. A ênfase dos questionamentos foi dada à atuação dos tutores e professores e ao relacionamento desses com os alunos, a citar o apoio à interação dos alunos, o tempo e a qualidade das respostas às dúvidas e o retorno às participações. Além disso, as ferramentas disponíveis a essa interação, o grau de conhecimento dos professores e tutores, o acesso e a qualidade do material didático e o conhecimento prévio do curso fornecido pela instituição também foram apreciados.

O Fator 2, definido como **Condições domésticas e habilidades**, apresentou variância explicada de 9,783 e *Alpha de Cronbach* de 0,858, conforme a Tabela 13. Esse fator está constituído por seis variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,766 e 0,542 e comunalidades entre 0,571 e 0,684. Essa denominação se deve à avaliação de questões relacionadas à saúde do discente e de seus familiares, ao incentivo familiar que recebeu e às condições de estudo disponíveis em sua residência. Analisa, ainda, os aspectos relacionados ao quanto a capacidade do aluno em desenvolver a escrita e a utilizar o computador interferiram na decisão de abandonar o curso.

Tabela 13 – Fator 2: Condições domésticas e habilidades

Variável	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
VAR059 – A condição de saúde dos meus familiares próximos durante o curso.	9,783	0,858
VAR033 – A minha condição de saúde durante a realização do curso.		
VAR037 – O incentivo familiar para a realização do curso.		
VAR064 – As condições do ambiente de estudo em casa.		
VAR056 – A minha habilidade em escrever.		
VAR068 – A minha familiaridade com o uso do computador.		

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

O Fator 3, conforme apresentado na Tabela 14, está constituído por cinco variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,784 e 0,609 e comunalidades entre 0,609 e 0,710. Tal fator apresentou variância explicada de 8,804 e *Alpha de Cronbach* de 0,841 e foi definido como **Situações concorrentes e adversidades** por conter variáveis que analisaram a interferência tanto das outras atividades cotidianas do aluno quanto das modificações de rotina por questões profissionais ou familiares.

Tabela 14 – Fator 3: Situações concorrentes e adversidades

Variável	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
VAR062 – Alterações em minha rotina de trabalho ocorridas durante a realização do curso.	8,804	0,841
VAR054 – O meu tempo disponível para a realização do curso.		
VAR067 – A existência de outras atividades concorrentes com o curso.		
VAR026 – A quantidade de compromissos/atividades no meu trabalho.		
VAR045 – Mudanças na rotina familiar durante o curso.		

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Seguindo, o Fator 4 está constituído por cinco variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,696 e 0,490 e comunalidades entre 0,547 e 0,666. Tal fator apresentou variância explicada de 7,420 e *Alpha de Cronbach* de 0,831, conforme Tabela 15, e foi definido como **Desempenho individual** por formar-se de variáveis relacionadas ao esforço, as habilidades, a motivação e a disciplina inerentes ao aluno.

Tabela 15 – Fator 4: Desempenho individual

Variável	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
VAR024 – A minha motivação para a realização do curso ao longo de sua ocorrência.	7,420	0,831
VAR020 – A minha habilidade em administrar o tempo para me dedicar aos estudos.		
VAR035 – O meu esforço para permanecer no curso durante momentos de dificuldades.		
VAR040 – A minha disciplina (conduta) para realizar as tarefas propostas no curso, dentro do prazo estabelecido.		
VAR031 – A minha habilidade em estudar sozinho.		

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Concluindo, o Fator 5 está constituído por três variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,809 e 0,612, comunalidades entre 0,667 e 0,840, variância explicada de 5,760 e *Alpha de Cronbach* de 0,851 (Tabela 16). Tal fator foi definido como **Complexidade do curso e de suas atividades**. Essa denominação decorreu do fato de analisar a influência da complexidade do curso e da quantidade e dificuldade das atividades propostas pelo curso no abandono do aluno.

Tabela 16 – Fator 5: Complexidade do curso e de suas atividades

Variável	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
VAR030 – O grau de dificuldade das atividades propostas pelo curso.	5,760	0,851
VAR061 – O grau de complexidade (dificuldade) do curso.		
VAR044 – A quantidade de atividades propostas durante o curso.		

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Analisando os fatores encontrados com aqueles obtidos por Lott (2017), verifica-se que, além de ambos os trabalhos terem extraído cinco fatores, em parte eles também se assemelharam quanto a estrutura e conteúdo dos construtos, demonstrando que há um conjunto de situações comuns que determinam a decisão de evadir dos cursos.

Dentre essas situações, citam-se a atuação do corpo técnico do curso junto ao discente, ao papel da instituição quanto ao fornecimento de informações, às ferramentas de interação e aprendizado e ao suporte tecnológico. Outros aspectos convergentes se relacionam ao apoio recebido e às condições de estudo, à influência de compromissos concorrentes, às características

individuais do discente em autodisciplinar-se e manter o foco e as condições necessárias à conclusão do curso e à complexidade do curso e de suas atividades.

Todavia, algumas diferenças foram observadas, conquanto o instrumento tenha tido a mesma estrutura e conteúdo. Essas divergências podem refletir a natureza das instituições e a percepção do público analisado, evidenciando a complexidade do assunto. Em relação às instituições, uma delas é pública com a predominância da oferta de cursos de licenciaturas, cuja finalidade é a formação de professores para o ensino básico, enquanto que a outra é privada, com cursos direcionados para as áreas técnica e de gestão.

Esses aspectos demonstram que este tipo de pesquisa pode gerar resultados, em termos de motivações à decisão de abandonar o curso, com aplicações mais eficazes quando realizados no contexto de cada instituição ou, ainda, em instituições com grandes similaridades. No entanto, apesar das diferenças, não menos importante são as semelhanças entre os estudos pois são elas que formam a base das análises e das propostas de combate à evasão.

### 5.3 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Nesta seção são analisados, inicialmente, os resultados da percepção dos entrevistados quanto aos determinantes da evasão e, posteriormente, os resultados da aplicação dos testes de média e Análise da Variância (ANOVA) para um conjunto definido de variáveis, objetivando identificar percepções distintas dos grupos quanto aos fatores obtidos. A percepção dos entrevistados foi estudada a partir da média dos fatores gerados pela análise fatorial comparativamente à escala utilizada, de 1 (não contribuiu) à 5 (contribuiu muito) como valores mínimo e máximo, respectivamente. A média dos fatores foi obtida a partir do cálculo da média ponderada dos itens em cada fator em relação aos autovalores iniciais (Tabela 17).

Tabela 17 – Médias de percepção dos alunos aos fatores extraídos de evasão

<b>Fator</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
1. Aspectos acadêmicos	2,5665	1,1590	1,00	5,00
2. Condições domésticas e habilidades	2,4859	1,1929	1,00	5,00
3. Situações concorrentes e adversidades	3,2505	1,2191	1,00	5,00
4. Desempenho individual	3,0481	1,1416	1,00	5,00
5. Complexidade do curso e de suas atividades	2,9161	1,3445	1,00	5,00

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).



Considerando a escala Likert utilizada, os fatores 1, 3, 4 e 5 – Aspectos acadêmicos, Situações concorrentes e adversidades, Desempenho individual e Complexidade do curso e de suas atividades – apresentaram uma contribuição moderada à decisão de abandonar o curso, visto que as médias alcançadas direcionam ao terceiro ponto da escala (contribuiu moderadamente).

Dentre esses, o fator Situações concorrentes e adversidades, cujas variáveis retratam atividades que reduzem o tempo disponível ao estudo, foi o que obteve a maior média, de 3,25, demonstrando que a falta de tempo é a motivação mais importante à evasão dos alunos de cursos do sistema Universidade Aberta do Brasil na UFSM. Esse resultado reforça aquele encontrado às razões da evasão, quando mais de 40% dos respondentes mencionaram a falta de tempo como causa para a decisão de evadir. Associado a isso, está o fato de mais de 90% dos respondentes terem indicado que exerceram alguma atividade remunerada ao longo do curso.

Essa evidência também se alinha à literatura, que aponta o fator tempo como uma das principais causas para o abandono dos alunos, conforme o Censo EAD ABED de 2015 (ABED, 2016), Gonzalez, Nascimento e Leite (2016) e Muslim, Raza e Touseef (2017). Bittencourt e Mercado (2014) relatam que, para os alunos que trabalham, como torna-se inviável estudar ou realizar as atividades do curso durante o dia, esses compromissos ficam para o período da noite, quando os alunos já estão exaustos e sem disposição para os estudos. Ainda, eles classificaram a falta de tempo como causa exógena da evasão, relacionada à situação sócio-político-econômica do estudante.

De outro modo, a menor média na percepção dos respondentes ficou com o fator Condições domésticas e habilidades, para o qual obteve-se média de 2,48, sugerindo que questões de saúde, do estudante ou de familiar, ambiente doméstico e a habilidade com a escrita e o uso do computador contribuíram pouco para que o aluno desistisse de prosseguir no curso. Todavia, apesar de ser o fator menos influente entre os encontrados, não desmerece atenção, pois o apoio familiar, assim como o do ambiente de trabalho, reduz as chances de abandono pelo aluno (Vieira *et al.*, 2020).

Em suma, a média de percepção dos alunos aos fatores se manteve entre 2,48 e 3,25, sendo esses, respectivamente, os fatores Condições domésticas e habilidades e Situações concorrentes e adversidades. Evidências essas que indicam que as atividades acadêmicas acabam tendo sua dedicação abalada mais por questões profissionais do que por questões familiares. Resultado que é corroborado pelo fato de grande parte dos respondentes terem informado que exerceram algum tipo de atividade remunerada concomitantemente ao curso como também justifica o reduzido tempo semanal dedicado às atividades do curso.

Ainda, em relação às médias dos fatores, pode-se analisar a homogeneidade das respostas de cada fator por meio dos desvios-padrão. Quanto a esse aspecto, a percepção da influência do Desempenho individual do aluno obteve o menor desvio-padrão, de 1,14, demonstrando a maior uniformidade de respostas das variáveis do fator. De outro lado, o fator Complexidade do curso e de suas atividades apresentou a maior variabilidade das respostas, verificada pelo desvio-padrão de 1,34.

Seguindo, a partir das médias dos fatores, foram analisadas diferenças de percepção dos respondentes em grupos quanto a evasão, conforme as respostas dos blocos anteriores ao bloco dos intensificadores da motivação – utilizado para a extração dos fatores. As variáveis utilizadas para esta análise foram gênero, nível do curso, participação anterior em outro curso a distância, distância da residência ao polo e o tipo de escola no ensino médio. Para estas análises foi aplicado o teste *t* de diferenças de médias, segmentadas em dois grupos de respostas, tendo sido precedido do teste de Levene para verificar a igualdade de variâncias e definir o resultado do teste *t* considerado.

Considerando o gênero dos respondentes, tendo como grupos masculino e feminino, observa-se que os testes de igualdade de variância indicaram que os fatores Aspectos acadêmicos, Desempenho individual e Complexidade do curso e de suas atividades apresentam grupos com distribuição homocedástica, enquanto que para os outros dois fatores observa-se distribuição desigual das variâncias entre os grupos (Tabela 18). A partir dessas evidências, para os fatores que atenderam ao pressuposto de homogeneidade de variância analisa-se o teste *t* para igualdade de variâncias assumidas, enquanto que para os outros dois grupos, analisa-se o teste *t* para igualdade de variâncias não assumidas.

Tabela 18 – Resultado do teste *t* para a variável gênero

Fatores	Teste Levene		Masculino <sup>1</sup>		Feminino <sup>2</sup>		Teste <i>t</i>	
	Valor	Sig.	Média	DP	Média	DP	Valor	Sig.
Aspectos acadêmicos	0,098	0,754	2,7147	1,1818	2,4819	1,1390	2,211	0,027
Condições domésticas e habilidades	11,866	0,001	2,4572	1,3129	2,5023	1,1204	-0,397	0,691
Situações concorrentes e adversidades	4,388	0,037	3,1650	1,1605	3,2993	1,2504	-1,234	0,218
Desempenho individual	0,918	0,338	3,0617	1,1308	3,0403	1,1493	0,205	0,837
Complexidade do curso e de suas atividades	2,053	0,152	2,8463	1,2952	2,9559	1,3722	-0,894	0,372

Nota: Indicam o número de respondentes de cada grupo, sendo <sup>1</sup>189 e <sup>2</sup>331. DP: desvio-padrão.  
Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Analisando os resultados, verifica-se que somente o fator Aspectos acadêmicos apresentou diferença de percepção entre os grupos de respondentes, pela rejeição da hipótese nula, ao nível de 5% de significância (*Sig.* < 0,05). Resultado que indica que os alunos dos gêneros masculino e feminino demonstraram percepções diferentes quanto à contribuição dos aspectos acadêmicos à decisão de evadir dos cursos UAB/UFMS. Em termos de médias, enquanto que para o primeiro grupo os fatores acadêmicos direcionaram-se para a contribuição moderada (média de 2,72), para o segundo grupo eles contribuíram pouco (média de 2,48). Ainda, observa-se que o grupo feminino apresentou maior uniformidade das respostas.

O resultado de o fator Aspectos acadêmicos ter apresentado menor contribuição à evasão para alunos do gênero feminino sugere que há uma maior compreensão do sistema de ensino e autonomia do estudante desse gênero quanto ao processo de ensino-aprendizagem, a metodologia e o conteúdo do curso. Entretanto, os trabalhos que analisaram a variável gênero como preditora da evasão de curso a distância não têm encontrado resultados conclusivos que permitam estabelecer uma relação causal entre gênero e evasão, conforme ressaltam Gonzalez, Nascimento e Leite (2016). Assim sendo, essa relação ainda precisa de maiores aprofundamentos para permitir entender a relação do gênero com a evasão universitária, sobremaneira, nos cursos a distância.

Por sua vez, para os outros quatro fatores extraídos, a percepção de ambos os grupos quanto à evasão foi estatisticamente igual, pela não rejeição da hipótese de igualdade de médias, embora as médias para o grupo feminino tenham sido, em geral, pouco mais elevadas. Isso sugere que esses quatro fatores contribuíram de forma similar para a decisão de não dar continuidade ao curso.

Em relação ao curso dos respondentes, as médias de respostas foram classificadas conforme o nível acadêmico: graduação ou pós-graduação. Inicialmente, considerando o teste de Levene, pode-se verificar que as variâncias são estatisticamente iguais para os cinco fatores (*Sig.* > 0,05). Logo, são analisados os resultados do teste *t* dos cinco fatores para o caso de igualdade de variâncias assumidas. Apesar de as médias do grupo graduação terem resultado mais altas do que o grupo pós-graduação, considerando o nível de significância de 5%, não houve diferença de média quanto à percepção dos fatores, significando que o nível do curso não interferiu no ponto de vista do respondente (Tabela 19).

Tabela 19 – Resultado do teste de média para os fatores conforme o curso, classificados em graduação ou pós-graduação

Fatores	Teste Levene		Graduação <sup>1</sup>		Pós-graduação <sup>2</sup>		Teste <i>t</i>	
	Valor	Sig.	Média	DP	Média	DP	Valor	Sig.
Aspectos acadêmicos	1,040	0,308	2,5768	1,1830	2,5544	1,1326	0,219	0,827
Condições domésticas e habilidades	0,348	0,556	2,5276	1,1915	2,4369	1,1953	0,863	0,388
Situações concorrentes e adversidades	0,904	0,342	3,3366	1,1889	3,1492	1,2485	1,750	0,081
Desempenho individual	0,014	0,907	3,1200	1,1366	2,9636	1,1439	1,559	0,120
Complexidade do curso e de suas atividades	0,247	0,620	3,0126	1,3357	2,8026	1,3488	1,779	0,076

Nota: Indicam o número de respondentes de cada grupo, sendo <sup>1</sup>281 e <sup>2</sup>239. DP: desvio-padrão.

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Embora estatisticamente iguais, pode-se observar que Complexidade do curso e de suas atividades e Situações concorrentes e adversidades apresentam as maiores diferenças entre os grupos, identificando que os alunos de graduação tiveram esses fatores como mais influentes do que os alunos de pós-graduação. No caso de um estudo de comparação de médias com significância de 10%, tais fatores rejeitariam a hipótese nula de igualdade de médias e seriam considerados como grupos com diferenças de médias em que a graduação percebe maior contribuição de tais fatores ao abandono.

Outra associação trabalhada está relacionada aos alunos que já haviam tido algum contato com a educação a distância e os que nunca haviam participado dessa modalidade de ensino, sendo considerados, portanto, esses dois grupos na análise (Tabela 20). O teste de Levene com significância acima de 0,05 configurou a homocedasticidade dos cinco grupos de respostas. Tal averiguação constatou que, considerando os valores de significância do teste *t* com *Sig.* > 0,05, não houve rejeição da hipótese nula de igualdade de médias, indicando que as percepções aos fatores tanto de quem já teve alguma experiência com a EaD, no caso dos cursos UAB/UFSM, quanto de quem ainda não havia tido são estatisticamente iguais.

Tabela 20 – Resultado do teste de média para os fatores conforme a participação anterior em outros cursos na modalidade a distância

Fatores	Teste Levene		Sim <sup>1</sup>		Não <sup>2</sup>		Teste <i>t</i>	
	Valor	Sig.	Média	DP	Média	DP	Valor	Sig.
Aspectos acadêmicos	0,009	0,924	2,6493	1,1730	2,5053	1,1467	1,402	0,162
Condições domésticas e habilidades	0,684	0,409	2,5251	1,2241	2,4570	1,1706	0,643	0,521
Situações concorrentes e adversidades	0,691	0,406	3,2272	1,2644	3,2677	1,1863	-0,374	0,708
Desempenho individual	0,251	0,616	3,0480	1,1671	3,0482	1,1243	-0,002	0,999
Complexidade do curso e de suas atividades	0,504	0,478	2,9380	1,3405	2,8999	1,3495	0,319	0,750

Nota: Indicam o número de respondentes de cada grupo, sendo <sup>1</sup>221 e <sup>2</sup>299. DP: desvio-padrão.  
Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Outro fato observado é que, apesar de o curso ser na modalidade a distância, mais de 53% dos alunos iam ao polo ao menos uma vez por mês. Assim sendo, fez-se uma avaliação se a distância da casa do aluno ao polo interferiu na percepção da influência dos fatores para o abandono. O item do instrumento possui seis grupos, porém foi transformado em dois grupos utilizando-se a média das respostas como divisor. Considerando que essa média foi 4,21, definiu-se a distância de até 20 quilômetros como grupo 1 e acima disso, grupo 2.

Indicada a homogeneidade de variâncias com a significância do teste de Levene acima de 0,05, conforme Tabela 21, prossegue-se à análise da igualdade de médias para as percepções dos grupos. Os resultados do teste *t* (*Sig.* > 0,05) demonstraram que a distância da residência do aluno ao polo foi indiferente na sua percepção aos fatores e não influenciou para a decisão de abandono do curso.

Tabela 21 – Resultado do teste de média para os fatores conforme a distância da residência do estudante ao polo

Fatores	Teste Levene		Até 20km <sup>1</sup>		Acima de 20km <sup>2</sup>		Teste <i>t</i>	
	Valor	Sig.	Média	DP	Média	DP	Valor	Sig.
Aspectos acadêmicos	0,017	0,898	2,5361	1,1534	2,5840	1,1637	0,453	0,651
Condições domésticas e habilidades	0,093	0,760	2,5868	1,2132	2,4279	1,1791	-1,464	0,144
Situações concorrentes e adversidades	0,074	0,785	3,3565	1,2371	3,1894	1,2062	-1,507	0,132
Desempenho individual	0,283	0,595	3,0875	1,1173	3,0254	1,1564	-0,596	0,551
Complexidade do curso e de suas atividades	0,022	0,881	2,9878	1,3566	2,8748	1,3378	-0,923	0,356

Nota: Indicam o número de respondentes de cada grupo, sendo <sup>1</sup>190 e <sup>2</sup>330. DP: desvio-padrão.  
Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Apesar de não indicar diferenças de percepção em relação à evasão, a distância do polo de apoio presencial à residência do aluno influencia negativamente na continuidade do curso, sobremaneira se a demanda de atividades presenciais for elevada. Situação também discutida por Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), os quais salientam que, nos cursos a distância, um número pequeno de alunos reside na cidade do polo onde ocorre o curso, tendo os demais alunos que se deslocarem por longas distâncias, dificuldade que aumenta a probabilidade de evasão. Associado a isso, Bentes e Kato (2014) e Bittencourt e Mercado (2014) encontraram problemas didáticos pedagógicos com os encontros presenciais e dificuldades de os alunos participarem como condicionantes ao abandono dos cursos.

Ainda, analisou-se a relação entre o ensino médio do aluno evadido UAB/UFSM e a percepção em relação aos fatores. Questão essa que no instrumento apresenta originalmente quatro alternativas, no entanto, como uma delas apresentou menos de 30 respondentes, a questão foi reorganizada em duas alternativas, dividindo-as em o aluno ter cursado o ensino médio somente ou grande parte em escola pública e somente ou grande parte em escola privada. Os resultados encontram-se na Tabela 22.

Quanto ao teste de igualdade de variâncias, verifica-se que o teste de Levene, com significância superior a 5%, atesta a homogeneidade dos dois grupos para todos os fatores. A partir disso, examina-se o resultado do teste *t*, o qual indica a não rejeição da hipótese nula de igualdade de médias para todos os fatores. Logo, conquanto as médias dos alunos que cursaram escola pública tenham sido maiores, não se encontrou diferença de percepção tanto dos alunos provenientes do ensino público quanto daqueles que estudaram a totalidade ou a maior parte do ensino médio em escolas privadas quanto à decisão de evasão.

Tabela 22 – Resultado do teste de média para os fatores conforme o ensino médio

Fatores	Teste Levene		Escola pública <sup>1</sup>		Escola privada <sup>2</sup>		Teste <i>t</i>	
	Valor	Sig.	Média	DP	Média	DP	Valor	Sig.
Aspectos acadêmicos	0,833	0,362	2,5817	1,1703	2,5027	1,1140	0,612	0,541
Condições domésticas e habilidades	1,002	0,317	2,5202	1,2032	2,3418	1,1433	1,345	0,179
Situações concorrentes e adversidades	0,002	0,961	3,2579	1,2141	3,2194	1,2456	0,284	0,777
Desempenho individual	1,220	0,270	3,0567	1,1490	3,0117	1,1148	0,354	0,723
Complexidade do curso e de suas atividades	0,049	0,826	2,9292	1,3432	2,8610	1,3556	0,456	0,649

Nota: Indicam o número de respondentes de cada grupo, sendo <sup>1</sup>420 e <sup>2</sup>100. DP: desvio-padrão.  
Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Complementando a análise de percepção dos alunos evadidos, aplicou-se testes para variáveis com mais de dois grupos a partir do *F* de ANOVA. Tal análise ocorre em três etapas conforme configure necessário, quais sejam a análise do teste de Levene, seguidos de ANOVA ou Welch e, então, nos casos em que apontarem diferenças de médias, do *post Hoc* de Tukey ou Games-Howell, respectivamente. Foram examinadas as variáveis idade, faixa salarial, tempo semanal dedicado às atividades do curso e a realização, ou não, de atividade remunerada simultaneamente ao curso. Dessas, as três primeiras questões apresentaram um dos itens com menos de 30 respondentes, mínimo necessário à ANOVA e, por isso, os itens foram reagrupados.

A variável idade apresenta quatro opções ao respondente, no entanto, como houve apenas três ex-alunos com até 20 anos, esse item foi somado ao imediatamente superior, de 21 a 30 anos. Dessa maneira, os grupos trabalhados foram: até 30 anos ( $\leq 30$ ), entre 31 e 40 anos (31 - 40) e acima de 40 anos ( $> 40$ ). Na primeira etapa verificou-se que todos os fatores apresentaram homogeneidade de variâncias pelo resultado do teste de Levene, conforme Tabela 23, pois a significância ficou acima de 0,05 para todos os fatores. Assim sendo, as análises de comparação de médias dos grupos foram realizadas a partir do teste *F* de ANOVA, o qual também com significância acima de 5% (*Sig.*  $> 0,05$ ), para todos os fatores, demonstrou que não há diferença de média entre os três grupos.

Tabela 23 – Resultados dos testes de Levene e F de ANOVA para a variável idade

<b>Fatores</b>	<b>Levene</b>	<b>Sig.</b>	<b>F ANOVA</b>	<b>Sig.</b>
Aspectos acadêmicos	0,526	0,592	0,888	0,412
Condições domésticas e habilidades	0,706	0,494	1,320	0,268
Situações concorrentes e adversidades	1,724	0,179	0,672	0,511
Desempenho individual	0,905	0,405	0,827	0,438
Complexidade do curso e de suas atividades	0,374	0,688	0,732	0,481

Nota1: Hipótese nula do teste de Levene - Ho: homogeneidade de variâncias.

Nota2: Hipótese nula do teste F de ANOVA - Ho: igualdade de média entre os grupos.

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Na sequência foi avaliada a faixa salarial mensal bruta da família do estudante evadido. O salário mínimo nacional no momento da realização da pesquisa era de R\$954,00 e, por isso, as alternativas são múltiplos desse valor. O item apresenta quatro opções ao respondente, sendo que a primeira – até R\$ 954,00 – teve apenas 26 contribuições e foi somada à segunda – entre R\$954,01 e R\$1.908,00 – para realizar a análise. Assim, as opções trabalhadas foram: até

R\$1.908,00 ( $\leq 1.908,00$ ), entre R\$1.908,01 e R\$4.770,00 (1.908,01 – 4.770,00) e acima de R\$4.770,00 ( $> 4.770,00$ ).

O teste de Levene manteve a suposição de homogeneidade de variâncias para dois fatores, quais sejam: Aspectos acadêmicos e Complexidade do curso e de suas atividades, para os quais a significância ficou acima de 5% (*Sig.*  $> 0,05$ ), enquanto que, para os outros três fatores, a hipótese nula de homogeneidade de variâncias foi rejeitada. Assim, os dois primeiros fatores foram analisados a partir do teste *F* de ANOVA e *post Hoc* de Tukey e os outros três, pelo teste de Welch e *post Hoc* de Games-Howell.

Os resultados, conforme Tabela 24, indicam que para os fatores Aspectos acadêmicos e Complexidade do curso e de suas atividades a hipótese nula de igualdade de médias entre os grupos foi rejeitada quando analisado o teste *F* de ANOVA. Igualmente, ao analisar o teste de Welch, constata-se diferenças de médias para outros dois fatores: Condições domésticas e habilidades e Desempenho individual, cuja significância foi inferior a 5%; exceção foi o fator Situações concorrentes e adversidades que apresentou igualdade de médias e percepção similar em relação a decisão de evadir.

Tais evidências indicam que a renda familiar dos alunos é um aspecto importante à decisão de continuar ou não um curso a distância, pois atua em praticamente todas as dimensões, tanto individuais e familiares quanto acadêmicas, assim como encontrado nos trabalhos de Martins e Hokari (2014), Sousa e Maciel (2016) e Muslim, Raza e Touseef (2017).

Considerando que a faixa salarial familiar mensal média dos respondentes situou-se entre dois a cinco salários mínimos e que mais de 90% dos respondentes trabalharam concomitantemente ao curso, o emprego é condição necessária à manutenção da condição familiar e, também, dos estudos, conforme já discutido por Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011). Isso torna a condição econômico-financeira um elemento determinante na evasão de estudantes a distância.

Em linha, Sousa e Sousa (2016) enfatizam que questões individuais e sociais como renda e trajetória escolar são preditivas à permanência e conclusão do curso, sendo, portanto, necessárias soluções estruturais, mas que não impedem as instituições de desenvolverem ações para reduzir tais impactos. Entendimento também encontrado em Cassassus (2007) que discute que a renda (ou a desigualdade de renda) possui um impacto notório no acesso e permanência no sistema superior de educação.



Tabela 24 – Resultados dos testes de Levene e F de ANOVA e Welch para a faixa salarial

Fatores	Levene	Sig.	F ANOVA	Sig.
Aspectos acadêmicos	0,589	0,555	3,010	0,050
Complexidade do curso e de suas atividades	2,890	0,056	3,792	0,023
Fatores	Levene	Sig.	Welch	Sig.
Condições domésticas e habilidades	3,627	0,027	6,220	0,002
Situações concorrentes e adversidades	3,562	0,029	1,069	0,344
Desempenho individual	4,319	0,014	5,652	0,004

Nota1: Hipótese nula do teste de Levene - Ho: homogeneidade de variâncias.

Nota2: Hipótese nula do teste F de ANOVA e Welch - Ho: igualdade de média entre os grupos.

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Com intuito de entender quais os grupos apresentaram diferenças de percepção em relação à renda familiar mensal avaliam-se os resultados dos testes *post Hoc* (Tabela 25). Para o fator Aspectos acadêmicos, o teste de Tukey indicou que há diferença de média entre os grupos com faixa salarial de até R\$1.908,00 e o grupo com renda familiar acima de R\$4.770,00. Isso indica que a percepção dos evadidos em relação aos Aspectos acadêmicos difere conforme a renda familiar, em específico para aqueles com as rendas mais baixas e mais elevadas.

O fator Condições domésticas e habilidades também apresentou resultados diferentes para os grupos, exceto para aqueles com renda entre R\$1.908,00 e R\$4.770,00 e acima de R\$4.770,00. O mesmo resultado foi encontrado para o fator Complexidade do curso e de suas atividades, de que a percepção dos alunos que se encontram nos extremos na escala da renda familiar apresenta diferenças em relação a evasão. Por sua vez, para o fator Desempenho individual a diferença de média foi observada entre os grupos com renda familiar de até R\$1.908,00 e entre R\$1.908,00 e R\$4.770,00, enquanto que para o fator Situações concorrentes e adversidades não foram encontradas diferenças de média entre os grupos, com todas as comparações com significância superior a 5% (*Sig.* > 0,05).

Tabela 25 – Resultados dos testes *post Hoc* para a variável faixa salarial mensal bruta da família

(continua)

Fator	Grupo dependente (D)	Grupo de comparação (C)	Diferença de médias (D – C)	Sig.
Aspectos acadêmicos (Tukey)	≤ 1.908,00	1.908,01 – 4.770,00	0,23526	0,137
		> 4.770,00	0,30824	0,052
	1.908,01 – 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,23526	0,137
		> 4.770,00	0,07298	0,819
	> 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,30824	0,052
		1.908,01 – 4.770,00	-0,07298	0,819

Tabela 25 – Resultados dos testes *post Hoc* para a variável faixa salarial mensal bruta da família  
(conclusão)

Fator	Grupo dependente (D)	Grupo de comparação (C)	Diferença de médias (D – C)	Sig.
Condições domésticas e habilidades (Games-Howell)	≤ 1.908,00	1.908,01 – 4.770,00	0,40721	0,003
		> 4.770,00	0,36803	0,021
	1.908,01 – 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,40721	0,003
		> 4.770,00	-0,03918	0,950
	> 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,36803	0,021
		1.908,01 – 4.770,00	0,03918	0,950
Situações concorrentes e adversidades (Games-Howell)	≤ 1.908,00	1.908,01 – 4.770,00	0,17406	0,344
		> 4.770,00	0,14301	0,542
	1.908,01 – 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,17406	0,344
		> 4.770,00	-0,03106	0,970
	> 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,14301	0,542
		1.908,01 – 4.770,00	0,03106	0,970
Desempenho individual (Games-Howell)	≤ 1.908,00	1.908,01 – 4.770,00	0,37770	0,003
		> 4.770,00	0,26713	0,093
	1.908,01 – 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,37770	0,003
		> 4.770,00	-0,11057	0,650
	> 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,26713	0,093
		1.908,01 – 4.770,00	0,11057	0,650
Complexidade do curso e de suas atividades (Tukey)	≤ 1.908,00	1.908,01 – 4.770,00	0,11869	0,684
		> 4.770,00	0,40462	0,023
	1.908,01 – 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,11869	0,684
		> 4.770,00	0,28592	0,105
	> 4.770,00	≤ 1.908,00	-0,40462	0,023
		1.908,01 – 4.770,00	-0,28592	0,105

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

A partir dessas evidências, contata-se que, de forma ampla, há distinção entre o grupo pertencente a famílias com renda bruta mensal de até dois salários mínimos e aqueles com essa renda entre dois e cinco salários mínimos. Isso pode demonstrar a importância da formação superior à melhoria de renda para os estudantes com diferentes condições socioeconômicas; entende-se que, para aqueles com baixos níveis de renda, há uma maior expectativa de que o curso superior ou mesmo a especialização possa contribuir à melhoria das condições financeiras e da qualidade de vida comparativamente aqueles que já se encontram em extratos mais elevados de renda.

Seguiu-se, então, à avaliação da interferência do tempo semanal dedicado às atividades do curso na percepção dos fatores em relação a decisão de evadir. A questão teve a última alternativa suprimida pela quantidade insuficiente de respondentes (24), que foram somados à

opção mais próxima. Dessa maneira, os três grupos analisados foram: até 10 horas ( $\leq 10$ ), de 11 a 15 horas (11 – 15) e acima de 15 horas ( $> 15$ ).

O teste de Levene indicou que os fatores Aspectos Acadêmicos, Situações concorrentes e adversidades e Complexidade do curso e de suas atividades apresentaram homogeneidade de variâncias (*Sig.*  $> 0,05$ ), enquanto que para os fatores Condições domésticas e habilidades e Desempenho individual rejeitou-se a hipótese nula de igualdade de variâncias ao nível de 5% (Tabela 26). Assim, os primeiros três fatores foram avaliados pelo teste *F* de ANOVA e os dois últimos pelo teste de Welch.

Tabela 26 – Resultados dos testes de Levene, *F* de ANOVA e Welch para o tempo semanal dedicado às atividades do curso

<b>Fatores</b>	<b>Levene</b>	<b>Sig.</b>	<b>F ANOVA</b>	<b>Sig.</b>
Aspectos acadêmicos	0,865	0,422	1,122	0,326
Situações concorrentes e adversidades	1,557	0,212	1,928	0,146
Complexidade do curso e de suas atividades	1,472	0,230	1,205	0,301
<b>Fatores</b>	<b>Levene</b>	<b>Sig.</b>	<b>Welch</b>	<b>Sig.</b>
Condições domésticas e habilidades	5,422	0,005	0,221	0,802
Desempenho individual	3,687	0,026	0,348	0,706

Nota1: Hipótese nula do teste de Levene - Ho: homogeneidade de variâncias.

Nota2: Hipótese nula do teste F de ANOVA e Welch - Ho: igualdade de média entre os grupos.

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Os resultados dos testes de média dos grupos, tanto o *F* de ANOVA quanto Welch, sugerem que não há resultados significativos, utilizando ao nível de 5%, para nenhum dos cinco fatores analisados. Deste modo, entende-se que o tempo semanal dedicado às atividades do curso não apresentou diferenças entre os grupos quanto a percepção dos fatores à evasão, embora entre as razões à evasão cerca de dois terços dos respondentes tenham informado que o tempo dedicado às atividades do curso era de, no máximo, de dez horas semanais.

Finalizando, avaliou-se a realização de atividade remunerada simultaneamente ao andamento do curso. Para isso, os alunos foram divididos em três grupos: os que exerciam alguma atividade remunerada e consideraram que isso influenciou no andamento do curso (SIM (INFL)), os que exerciam alguma atividade remunerada, mas não se sentiram afetados quanto à realização das atividades acadêmicas (SIM (N-INFL)) e os que não exerceram nenhuma atividade remunerada (NÃO).

O teste de Levene revelou que Aspectos Acadêmicos e Complexidade do curso e de suas atividades demonstram a homogeneidade de variâncias, pela não rejeição da hipótese nula,

considerando o nível de 5% significância, e tiveram assim suas médias analisadas pelo teste *F* de ANOVA. Já em Condições domésticas e habilidades, Situações concorrentes e adversidades e Desempenho individual, considerando *sig.* < 0,05, as médias foram analisadas pelo teste de Welch, conforme Tabela 27.

Tabela 27 – Resultados dos testes de Levene e F de ANOVA e Welch para a realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso

Fatores	Levene	Sig.	F ANOVA	Sig.
Aspectos acadêmicos	2,364	0,095	2,810	0,061
Complexidade do curso e de suas atividades	1,076	0,342	5,219	0,006
Fatores	Levene	Sig.	Welch	Sig.
Condições domésticas e habilidades	3,516	0,030	4,172	0,017
Situações concorrentes e adversidades	10,520	0,000	42,138	0,000
Desempenho individual	16,040	0,000	11,380	0,000

Nota1: Hipótese nula do teste de Levene - Ho: homogeneidade de variâncias.

Nota2: Hipótese nula do teste F de ANOVA e Welch - Ho: igualdade de média entre os grupos.

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Analisando, constata-se que não houve diferença de médias para o fator Aspectos Acadêmicos, para o qual não se rejeitou a hipótese nula ao nível de 5% de significância; enquanto que para os demais fatores os resultados indicaram que as percepções em relação a evasão não são iguais para os três grupos, fazendo-se necessário, portanto, a aplicação do teste *post Hoc* para identificar entre quais os grupos há diferenças (Tabela 28).

Tabela 28 – Resultados dos testes *post Hoc* para a variável realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso

Fator	Grupo dependente (D)	Grupo de comparação (C)	Diferença de médias (D – C)	Sig.
Aspectos acadêmicos (Tukey)	SIM (INFL)	SIM (N-INFL)	-0,00308	1,000
		NÃO	-0,40895	0,064
	SIM (N-INFL)	SIM (INFL)	0,00308	1,000
		NÃO	-0,40587	0,060
	NÃO	SIM (INFL)	0,40895	0,064
		SIM (N-INFL)	0,40587	0,060
Condições domésticas e habilidades (Games-Howell)	SIM (INFL)	SIM (N-INFL)	0,19436	0,177
		NÃO	-0,29523	0,234
	SIM (N-INFL)	SIM (INFL)	-0,19436	0,177
		NÃO	-0,48959	0,022
	NÃO	SIM (INFL)	0,29523	0,234
		SIM (N-INFL)	0,48959	0,022

(continua)

Tabela 28 – Resultados dos testes *post Hoc* para a variável realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso

(conclusão)

Fator	Grupo dependente (D)	Grupo de comparação (C)	Diferença de médias (D – C)	Sig.
Situações concorrentes e adversidades (Games-Howell)	SIM (INFL)	SIM (N-INFL)	0,94549	0,000
		NÃO	0,56411	0,006
	SIM (N-INFL)	SIM (INFL)	-0,94549	0,000
		NÃO	-0,38138	0,090
	NÃO	SIM (INFL)	-0,56411	0,006
		SIM (N-INFL)	0,38138	0,090
Desempenho individual (Games-Howell)	SIM (INFL)	SIM (N-INFL)	0,47937	0,000
		NÃO	0,09172	0,853
	SIM (N-INFL)	SIM (INFL)	-0,47937	0,000
		NÃO	-0,38766	0,077
	NÃO	SIM (INFL)	-0,09172	0,853
		SIM (N-INFL)	0,38766	0,077
Complexidade do curso e de suas atividades (Tukey)	SIM (INFL)	SIM (N-INFL)	0,39650	0,004
		NÃO	0,14025	0,782
	SIM (N-INFL)	SIM (INFL)	-0,39650	0,004
		NÃO	-0,25625	0,428
	NÃO	SIM (INFL)	-0,14025	0,782
		SIM (N-INFL)	0,25625	0,428

Fonte: Resultados da pesquisa (2021).

Observa-se que não houve homogeneidade dos resultados quanto às diferenças encontradas entre três os grupos, contudo prevaleceram as diferenças de médias entre os grupos que exerceram atividade remunerada, com e sem influência sobre a evasão. Especificamente, para o fator Situações concorrentes e adversidades as médias são estatisticamente iguais tanto para o grupo que não exerceu atividades remuneradas quanto para o grupo que exerceu, mas considerou que isso não foi decisivo ao abandono; entretanto, em termos de média, ambas se diferenciaram do grupo que exerceu alguma atividade remunerada e considerou que isso interferiu no seu prosseguimento do curso.

Essa evidência corrobora a condição mencionada por mais de 90% dos respondentes, de que o exercício de alguma atividade remunerada durante o curso se constitui em uma das principais causas do abandono do curso. Assim sendo, a dificuldade para conciliar as atividades externas, de trabalho, e as tarefas exigidas pelo curso quando somadas a falta de tempo e falta de experiência em cursos a distância, fatores relacionados ao aluno e ao seu contexto, amplificam as chances de abandono (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2013).

Já, ao se analisar o fator Desempenho individual, os resultados indicam que não houve diferença de médias entre o grupo SIM (INFL) e o grupo NÃO, enquanto que as médias dos grupos SIM (INFL) e SIM (N-INFL) foram consideradas estatisticamente diferentes. E, de forma semelhante, o fator Complexidade do curso e de suas atividades manteve as mesmas relações de igualdade de médias. Tais situações podem ser sugestivas de que, embora o aluno evadido não tenha exercido atividade remunerada, ele pode ter desenvolvido outras responsabilidades, tais como atividades domésticas, filhos pequenos, pais em idade avançada ou trabalhos rurais, as quais também diminuem a capacidade de dedicar-se ao estudo, contribuindo igualmente com a decisão de evadir.

Complementando, a análise da percepção em relação ao fator Condições domésticas e habilidades aponta diferença entre as médias dos grupos NÃO e SIM (N-INFL), enquanto que os grupos NÃO e SIM (INFL) são considerados iguais quanto a sua percepção ao fator. Esse contexto sugere que atividades não formais ou não remuneradas podem também influenciar a decisão de evadir, fazendo-se necessário identificá-las e analisá-las, o que pode ser objeto de outros estudos, a partir da inclusão de variáveis que avaliem sobre outras possíveis atividades do aluno que possam afetar a quantidade e a qualidade do tempo disponível ao estudo.

#### 5.4 RESUMO DOS RESULTADOS E PROPOSTAS À REDUÇÃO DA EVASÃO

As seções anteriores apresentaram a análise dos resultados de forma a identificar o perfil e o curso dos evadidos e, também, as razões que levaram ao abandono, além da definição dos fatores representativos da motivação da evasão. Nesta seção, utilizando-se dos resultados obtidos e complementados por um conjunto de considerações realizadas por um grupo de coordenadores de cursos UAB, são formuladas propostas com o objetivo de subsidiar à instituição na busca da redução da evasão dos cursos na modalidade a distância ofertados pela UAB/UFSM.

Para tanto, primeiramente faz-se um resumo dos principais resultados para posteriormente relacioná-los às propostas formuladas. Considerando os resultados do perfil e do curso, constatou-se que a grande massa de abandono dos cursos UAB/UFSM frequentou o ensino médio exclusivamente em escola pública, provém de famílias cuja renda bruta familiar mensal está entre dois e cinco salários mínimos e é formada por mulheres entre 31 e 40 anos. Já em relação à ligação com a instituição, a maior parte dos desistentes estava vinculada ao curso de Pedagogia, ao polo de Santa Maria e ingressou no curso em 2017.

Na sequência, em razões para a evasão, identificou-se que mais da metade dos evadidos tiveram o curso em questão como sendo a primeira experiência em educação à distância, sendo que 40% nem chegou a concluir o primeiro semestre. Ademais, a maior parte residia a mais de 50 quilômetros do polo, o frequentava uma vez por mês e dedicava até dez horas semanais às atividades do curso.

Ainda, avaliando as decisões de eleição e de abandono do curso, mais de 80% não teve dúvidas ao escolher o curso, sendo que essa decisão foi, para metade dos respondentes, pelo interesse na área do estudo. E, quanto à desistência, foi uma decisão individualizada à maioria dos alunos, enquanto que outros procuraram conversar com amigos, familiares, colegas, tutores ou professores. E, ainda, metade dos evadidos afirmaram que exerciam alguma atividade remunerada simultaneamente ao curso, porém esse aspecto não influenciou a decisão de abandoná-lo.

Quanto aos fatores mais importantes e os mais influentes para os alunos abandonarem o curso – dois itens distintos –, a maior parte dos respondentes, aproximadamente 40%, não optou pelas alternativas dispostas no instrumento e escolheu a opção “outros”, na qual a falta de tempo foi evidenciada como o maior empecilho. Já, dentre as sugeridas, as mais citadas foram insatisfação com o curso escolhido e a insatisfação com o próprio rendimento acadêmico.

A partir da análise fatorial, foram obtidos cinco fatores à evasão dos discentes da UAB/UFSM, sendo eles: a) aspectos acadêmicos; b) condições domésticas e habilidades; c) situações concorrentes e adversidade; d) desempenho individual; e e) complexidade do curso e de suas atividades. Complementando, na análise das médias desses fatores, o fator Situações concorrentes e adversidades foi o mais influente, comprovando que há uma dificuldade no gerenciamento do tempo ou a ideia errônea sobre a dedicação que um curso EaD despende, ao passo que, o fator Condições domésticas e habilidades foi o menos contributivo ao abandono.

Concatenando os fatores definidos e as características de perfil dos respondentes, analisou-se a percepção dos entrevistados por grupos levando a mais algumas definições às motivações à evasão. Dentre elas, pode-se citar que Aspectos acadêmicos interferiram mais aos alunos do gênero masculino do que ao feminino, enquanto que a experiência prévia, ou não, na modalidade de ensino EaD, a distância ou proximidade da residência ao polo e o decurso do ensino médio em escola pública ou privada não interferiram na percepção aos fatores.

A esses resultados somam-se ainda as informações obtidas a partir da experiência e do conhecimento dos coordenadores de curso UAB/UFSM, os quais foram consultados quanto a seu entendimento sobre os causadores e a possíveis ações à redução da evasão nessa modalidade de ensino. A expressão comum encontrada nas respostas dos cinco coordenadores é “interação”,

e talvez essa seja a que mais vai de encontro à modalidade de ensino em questão – distância –; além disso, observou-se o quanto fundamentais são a função do tutor e o contato do professor na manutenção e progressão do aluno.

Sobre isso, cabe ressaltar que a decisão de abandonar o curso, embora possa surgir de diversas motivações, por vezes, é reforçada pelo fato de o aluno não se sentir integrado à instituição. Souza Filho e Rodrigues (2017) demonstram que, apesar de o aluno estar optando por uma modalidade de ensino baseada no distanciamento físico, mesmo que ele desenvolva a independência e a autonomia sobre o andamento de seus estudos, a criação de um vínculo pessoal com a instituição e com a equipe envolvida no processo ensino-aprendizagem é eficaz à construção de um bom relacionamento e ao desempenho acadêmico do aluno.

Ainda, o distanciamento característico da modalidade EaD não está somente na relação aluno-instituição, mas também na relação aluno-aluno e o conhecimento de que outros estudantes superaram dificuldades semelhantes é um motivador à perseverança. Outras questões ainda foram levantadas, como fomentar o gerenciamento do tempo e fornecer esclarecimentos prévios sobre a didática do curso e o ambiente virtual de aprendizagem.

Ademais, observou-se consenso nas opiniões quanto à importância de a instituição conhecer o universo do estudante, para que o professor possa compreender melhor as situações em que ele desenvolve seu estudo. Desta forma, se torna possível antecipar algumas situações de abandono a tempo de preveni-las. Além das questões particulares a cada aluno, as condições que o polo oferece ao estudante também foram levadas em consideração, pois são uma alternativa àqueles aos quais o ambiente familiar não coopera ou, ainda, aos que têm dificuldades tecnológicas.

Somado a tudo isso, têm-se duas questões político-pedagógicas que culminam com o desligamento do aluno, quais sejam, o impedimento do trancamento e a reprovação. Esta é exposta de duas maneiras no Guia Acadêmico da UFSM (2019), o qual define que, no caso das especializações, após a ocorrência de uma segunda reprovação, o aluno é desligado do curso e, ainda, que não há garantia de outra oferta da mesma disciplina após reprovação em EaD. E aquela ocorre pelo mesmo fato que não garante a recuperação de uma disciplina reprovada – a irregularidade na oferta dos cursos – impossibilitando que o aluno interrompa provisoriamente o curso e tornando o abandono a única opção.

Esse vasto conjunto de diferentes informações – literatura, resultados obtidos e a prática dos coordenadores – foi avaliado concomitantemente para cumprir o terceiro e último objetivo do estudo, qual seja, propor alternativas institucionais e acadêmicas para reduzir os índices de evasão dos cursos UAB/UFSM. Tais propostas são de caráter generalista, considerando que



cada curso tem suas especificidades e que as ofertas dos cursos UAB/UFSM ocorrem de forma não contínua, dependendo da publicação de editais pela instituição fomentadora, a CAPES, diferentemente dos cursos presenciais que são regulares.

Prioritariamente há de se considerar o fato de que 40% dos respondentes não concluíram nem ao menos o primeiro semestre, tornando imprescindível que as ações tenham início logo após a matrícula e/ou processo de ingresso do aluno no curso. Gregori, Martinez e Moyano-Fernández (2017) consideram o contato inicial como uma das diretrizes a serem adotadas no combate à evasão pois, sendo o primeiro momento de envolvimento do aluno, é uma oportunidade decisiva ao estabelecimento de um vínculo entre professor e aluno. Assim sendo, os autores indicam que o docente programe, com o máximo possível de participantes, um encontro presencial ou virtual no primeiro dia do semestre motivando os ingressantes quanto à disciplina e instruindo-os sobre essa nova relação, professor e aluno.

Deve-se atentar também para as características do público do ensino a distância, sobremaneira, no momento do ingresso, as quais podem permanecer e levar à formação de grupos de alunos mais díspares do que o ensino presencial, o que dificulta o desenvolvimento da turma quanto ao conteúdo e à realização das atividades. Para amenizar essa situação, a sugestão é a oferta de atividades paralelas às atividades acadêmicas de modo a diminuir essas diferenças.

Esse nivelamento deve ser realizado fundamentalmente no primeiro semestre, quando as demandas podem ser mais facilmente identificadas. Para isso, podem ser utilizadas duas ações, quais sejam: a) a instituição coleta as informações do aluno, que possibilita identificar o obstáculo e propor as atividades ou b) o aluno reconhece a sua dificuldade e solicita a atividade. Adaptação ao ambiente virtual, organização das atividades, utilização da biblioteca virtual são alguns exemplos de conteúdos a serem abordados nesses grupos de estudos complementares.

Ademais, alguns tópicos salientes ao final do estudo tornaram-se base para as propostas de combate à evasão, quais sejam: carência na relação aluno-instituição, dificuldade de gerenciamento do tempo e a insatisfação com o programa ou a didática do curso escolhido. Apoiando-se nisso, as propostas formuladas encontram-se, sumarizadas, no Quadro 10.

No que diz respeito à carência na relação aluno-instituição, são definidas três propostas no intuito de aumentar o sentimento de pertencimento à UFSM, quais sejam, aproximar a instituição ao aluno, propiciar apoio psicológico e aumentar a conexão dos alunos com os professores e com os demais colegas. Essas propostas buscam demonstrar ao aluno que ele é elemento integrante do desenvolvimento da instituição e que a sua formação e seu aperfeiçoamento fazem parte dos propósitos da instituição.

Quadro 10 – Síntese das propostas e ações sugeridas conforme os principais problemas identificados

<b>Problema</b>	<b>Proposta</b>	<b>Ação</b>
Carência na relação aluno-instituição	Aproximar a instituição ao aluno	Promover uma semana de integração aos calouros, incluindo visitação ao campus sede e a apresentação dos coordenadores, professores, tutores e equipe de apoio psicológico.
		Instruir e incentivar o corpo técnico do curso a reconhecer e a combater situações de potencial abandono.
	Propiciar apoio psicológico.	Constituir uma equipe de apoio psicológico exclusiva ao público do ensino a distância.
	Aumentar a conexão dos alunos com os professores e com os colegas.	Fomentar o desenvolvimento tecnológico dos professores.
Fomentar a realização de aulas síncronas e assíncronas ao professor em cada disciplina.		
Dificuldade de gerenciamento do tempo	Instruir ao gerenciamento do tempo.	Incluir, como obrigatória ao primeiro semestre, uma disciplina que instrua ao gerenciamento do tempo.
Insatisfação com o programa ou a didática do curso	Instruir à autodisciplina e à autodidática.	Incluir, como obrigatória ao primeiro semestre, uma disciplina que instrua à autodidática e à autodisciplina.
	Facilitar o conhecimento ao curso.	Maximizar a publicização do conteúdo e da didática do curso junto ao polo em que será ofertado tão logo seja autorizada a sua oferta.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para tal, é imprescindível promover uma semana de integração aos calouros, incluindo visitação ao campus sede e a apresentação dos coordenadores, professores, tutores e equipe de apoio psicológico como o primeiro passo na formação desse vínculo. Costa Júnior (2018) encontrou que, mais de 60% dos alunos regulares da UAB/UFSM, no período 2018/2, gostariam de ter visitado o campus sede da UFSM, demonstrando que há uma lacuna institucional quanto à essa aproximação. Tal situação pode ser contornada a partir de uma associação entre a instituição e a prefeitura do município do polo, possibilitando o transporte desses alunos e uma visitação guiada de apresentação à UFSM.

É necessário também trabalhar a relação dos profissionais em contato direto com os alunos – coordenadores, professores e tutores – instruindo-os a identificarem situações que levem à decisão de abandono bem como incentivando-os a realizar um contato particularizado ou solicitarem a intervenção do apoio psicológico, conforme considerem necessário. Alterações de rotina, problemas de saúde e dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem são exemplos de gatilhos para despertar ações de prevenção. Apesar de ser tarefa difícil à instituição, Sarra, Fontanella e Zio (2019) consideram que é fundamental a identificação

precoce de alunos potencialmente desistentes para a manutenção de sua permanência até a conclusão do curso.

No entanto, quando a intervenção da equipe do curso não é suficiente, é necessário fornecer uma estrutura de profissionais de apoio psicológico com conhecimento personalizado ao público do ensino a distância, que regularmente possui um perfil diferenciado do ensino presencial, como idade mais elevada, afastamento das atividades acadêmica há mais tempo, atuação no mercado de trabalho, constituição de família e menor conhecimento tecnológico.

Costa Junior (2018) identificou uma potencial demanda, por parte dos discentes, de um suporte psicossocial à resolução de questões psicológicas, sociais, interpessoais, acadêmicas e institucionais. No entanto, essa opção não deve ser utilizada somente como último recurso, mas sim, ser prontamente apresentada aos alunos recém-chegados e mantê-los em contato periódico para favorecer que o aluno consulte tal serviço.

Essa interação pode ocorrer por meio de um questionário desenvolvido pela equipe psicológica em conjunto com as equipes dos cursos, sendo disponibilizado ao final de cada semestre no ambiente virtual de aprendizagem, com questões avaliando os graus de satisfação, dedicação ou dificuldades percebidas pelos alunos. Cabe salientar que a UFSM dispõe de um setor de atendimento pedagógico e psicológico aos seus alunos, a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), que se subdivide em Acessibilidade, Ações Afirmativas Sociais, Étnico Raciais e Indígenas e Apoio à Aprendizagem e tem entre seus objetivos a permanência e a promoção de aprendizagem. Entretanto, apesar de não haver uma distinção entre os alunos do sistema presencial ou a distância, as particularidades da EaD acabam por interferir no conhecimento e no acesso a essa assistência pelos discentes dessa modalidade de ensino.

Ainda, é necessário fomentar o desenvolvimento tecnológico dos professores e a realização de aulas síncronas e assíncronas nas disciplinas. Desse modo – incentivando, qualificando e ampliando o suporte tecnológico aos professores para a produção de áudios e vídeos e encontros virtuais – faz-se com que os alunos se sintam mais conectados aos professores, fortalecendo o vínculo com a instituição. Ainda, o professor pode propiciar e incentivar o contato entre os alunos, para que se sintam como parte de um grupo, aumentando sua percepção de membros da comunidade acadêmica.

Quanto à dificuldade no gerenciamento do tempo, sugere-se incluir ao início das aulas, sobremaneira, do primeiro semestre, e retomar noutros momentos do curso, palestras sobre o gerenciamento do tempo, a fim de que os auxiliem a organizar suas tarefas, reforçando o crescimento, tanto pessoal quanto profissional, que o curso ocasionará ao concluinte. É interessante que a cada início de semestre o aluno seja incentivado a rever suas atividades e

prioridades, definindo períodos de dedicação a cada uma delas, e, inclusive, estabelecendo períodos de descanso e lazer, sabidamente necessários à saúde física, mental e social.

Por fim, para evitar a insatisfação com o programa ou com a didática do curso, facilitar ao aspirante à vaga o conhecimento detalhado em relação à instituição, as peculiaridades da modalidade de ensino, aos cursos disponíveis, à grade de disciplinas, ao funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem, à dinâmica das avaliações e às possibilidades de atuação profissional pós-formação. Radin, Leston e Cunha (2017) consideram que a discrepância entre o que o aluno espera do curso e o que ele realmente encontra é um determinante importante ao abandono e, portanto, é necessário propiciar informações anteriores à matrícula a fim de diminuir essa insatisfação.

Sobre isso, a possibilidade de um planejamento comum a todos os cursos, adaptável as suas especificidades, poderia ser alternativa importante para que a divulgação dessas informações ocorra de maneira mais intensiva nas cidades-polo, tão logo os editais sejam publicados. Participação em programas de rádio e televisão locais, visitas às secretarias municipais de educação, às escolas de ensino médio, exposição de vídeos, no polo de apoio presencial, sobre a instituição, o curso e o desenvolvimento do curso quanto ao uso das tecnologias são maneiras de expandir o conhecimento prévio ao candidato.

E, além disso, é necessário, no decorrer do curso, instruir o aluno à autodisciplina e à autodidática, pois essas são condições essenciais àquele que decide investir em um curso no qual a distância física dos educadores e colegas é primordial. Souza Filho e Rodrigues (2017) definem que, apesar de independência, autonomia para o desenvolvimento dos estudos, responsabilidade e proatividade serem características presumíveis de um aluno EaD, não necessariamente elas sejam inerentes a ele. E que essa capacidade de tomar para si o desenrolar de sua aprendizagem e sua própria formação está diretamente relacionada ao responsável pedagógico por conduzir seus estudos, além de compreender suas particularidades.

Além dessas proposições, destaca-se o fato de que atualmente não é realizado nenhum tipo de pesquisa de avaliação institucional pelo discente a distância. Essa ferramenta pode ser desenvolvida pela Coordenação UAB/UFSM juntamente com a Comissão Permanente de Avaliação da instituição, abordando questões sobre material didático, métodos de avaliação, aulas, relação com professores e tutores, tecnologias, ambiente virtual de aprendizagem, infraestrutura do polo, atendimento pela instituição, dentre outras. Ressalta-se que a avaliação discente é um dos instrumentos previstos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sendo utilizada, juntamente com outros instrumentos, para a tomada de

decisões quanto a implementação de ações e políticas que qualifiquem o processo de desenvolvimento institucional, acadêmico e social.

A partir do momento em que um aluno, que tem por princípios, ou desenvolve, a organização e a disciplina, ingressa em um curso, o qual sabidamente lhe interessa, que tem fácil acesso à equipe didática e, ainda, encontra amparo caso seu planejamento esbarre em algum obstáculo, serão escassos os motivos que realmente o levarão a abandonar o curso.



## 6 CONCLUSÕES

O trabalho teve por objetivo analisar os motivos que levaram à evasão os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, na Universidade Federal de Santa Maria. Essa proposta emergiu da carência de políticas institucionais atenuantes à evasão desses cursos, considerando seu alto índice, excedente a 50%. Para cumprir esse propósito, foi encaminhado um instrumento de pesquisa a todos os alunos que não concluíram tais cursos, entre os anos de 2005 e 2019. Ademais, consultas a literatura, legislação, documentos institucionais, sites governamentais e coordenadores de cursos foram fundamentais à contextualização e à explanação do assunto.

As variáveis do instrumento de pesquisa foram divididas em três grupos, os quais definiram o perfil do desistente, as razões que levaram ao abandono e os intensificadores da motivação. O perfil identificado dos evadidos é característico do público que busca pelos cursos UAB/UFSM: mulheres, acima dos 30 anos, provenientes de um ensino médio exclusivamente público e que cursavam Pedagogia. Ademais, quase metade dos evadidos sequer concluíram o primeiro semestre, sendo que mais da metade deles estavam em sua primeira experiência no ensino a distância.

Todavia, um contrassenso foi constatado ao verificar-se que a grande maioria dos alunos se considerava certo de sua escolha quanto ao curso, inclusive pela área de inserção ser de seu interesse, no entanto, acabaram por evadir pelo fato de o curso não atender às suas expectativas. Situação que faz emergir dois fatos que precisam ser aprofundados, um deles relacionado à instituição e o outro ao aluno, sendo que a instituição pode trabalhar concomitantemente com ambos.

Quanto à instituição, é necessário avaliar a apresentação do curso frente à sociedade, se realmente o público, tanto geral quanto interessado, possui a correta compreensão do que o curso oferece, em questões de didática, conteúdo e futuro profissional, entre outras características. Já em relação ao aluno, o fator autoconhecimento pode ser determinante, pois, por vezes, somente após ingressar em um curso o aluno percebe-se em mundo que não o contenta, distanciando-se daquele inicialmente projetado. Sobre esse último aspecto, a instituição pode, além do conteúdo institucional, oferecer ao candidato avaliações e consultas que o auxiliem a se perceber melhor como profissional.

Verificou-se, também, que as opções sugeridas relativas aos fatores que influenciaram ou definiram o abandono não foram suficientemente previstas, considerando que compreenderam 60% das alternativas de eleição da evasão (visto que cerca de 40% dos

respondentes marcaram a opção outro, como motivo da evasão). Demonstrando, assim, a existência de uma lacuna de avaliações nesse tema, para que se tenha um maior dimensionamento e compreensão do que está afastando os alunos, seja do curso, da instituição ou dos estudos, como também demonstra uma evidente complexidade, ainda presente, na educação a distância como modalidade de ensino.

A percepção do estudante sobre a influência dos fatores à evasão complementa apontando que o aluno dessa modalidade de ensino já chega à instituição com uma carga considerável de responsabilidades, principalmente laborais e familiares, pois o fator que considera a interferência de tais situações no andamento do curso – Situações concorrentes e adversidades - foi o que obteve a maior média na explicação do abandono do curso. De tal maneira que a compreensão do ambiente do aluno se faz tão necessária e, ao mesmo tempo, se torna parte fundamental do processo ensino-aprendizagem na educação a distância.

Apesar de os alunos estarem determinados ao concorrerem à vaga, acabaram por abandoná-la, em decorrência de insatisfação com o curso ou, ainda, insatisfação com o próprio rendimento ou falta de tempo para dedicar-se às atividades, estando essas últimas bastante relacionadas. Tais frustrações são provenientes, certamente, da ilusória concepção de que o ensino a distância é desprovido de empenho árduo e complexidades, tornando evidentes o quão importante se faz uma ampla e esclarecedora divulgação, tanto do curso e seu desenvolvimento quanto do método de ensino.

Somando-se os achados à UAB/UFSM aos outros já evidenciados na literatura, conclui-se que as motivações ao abandono podem ser agrupadas de duas formas, aquelas relacionadas à instituição e aquelas relacionadas ao próprio aluno. E, também, as razões para a evasão se assemelham em relação ao descontentamento com o conteúdo, a didática e ao corpo técnico e a dificuldade de o aluno disciplinar-se ao estudo e organizar sua vida frente às suas responsabilidades, tais como família, emprego e estudo.

Ainda, a instituição deve buscar conhecer as características do aluno que escolhe cada curso e associá-las ao perfil do aluno do ensino a distância, desde o planejamento da oferta de tais cursos e, inclusive, após a conclusão, visto que traçar adequadamente o perfil do aluno concluinte pode auxiliar no combate à evasão, pois, além de se buscar as fragilidades, deve-se, também, trabalhar na manutenção daquilo que manteve o aluno até o final do curso. De tal modo, instrumentos de pesquisa sobre as características do candidato, atividades cotidianas, expectativas em relação ao curso e ao futuro profissional já podem ser buscadas no momento em que a oferta do curso se torna disponível, antes mesmo do processo seletivo.



Ademais, após o ingresso na instituição, a busca dessas informações deve ser periódica, como uma política educacional, tanto para acompanhar o desenvolvimento da trajetória acadêmica quanto da vida pessoal do aluno. Tendo em vista que a quantidade de alunos matriculados exigiria também um elevado número de profissionais para um acompanhamento mais próximo, tais informações seriam trabalhadas de maneira mais aprofundada conforme a instituição percebesse a iminência da evasão.

Ainda que os resultados tenham possibilitado considerações relevantes acerca da evasão nos cursos estudados, como também, a amostra em número expressivo e suficiente, uma importante limitação do estudo foi o fato de a população pesquisada não estar mais em vínculo com a instituição e, assim, não estar com seus dados cadastrais atualizados. Considerando que a forma de contato foi pelo correio eletrônico (e-mail), aqueles que tinham essa informação obsoleta acabaram por não receber e participar da pesquisa. Metodologicamente, as evidências encontradas, embora consistentes com as encontradas na literatura e sugestivas de regularidades quanto aos determinantes da evasão na educação a distância, estão limitadas circunstancialmente a essas escolhas metodológicas e área de estudo.

De todo modo, a educação no Brasil carece de todo tipo de investimento, pois o nível educacional da população ainda é precário, e a UAB não só leva a educação ao interior do país, mas leva a educação para produzir e qualificar profissionais que desenvolvem a educação. Por isso, a fim de dar continuidade aos estudos sobre o assunto, ficam como sugestões para novas pesquisas relacionar as motivações da evasão na modalidade a distância com a modalidade presencial, pesquisar o impacto das atuais ações da instituição na desistência da evasão e quais as motivações que levam à conclusão do curso.



## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em Educação a Distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 15, p. 291-298, 2010.
- AKAMINE, C.T; YAMAMOTO, R. K. **Estudo Dirigido de Estatística Descritiva**. 3. ed. rev. São Paulo: Érica, 2013.
- ALMEIDA, O. C. S.; ABBAD, G.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Estudo e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.
- ALVES, A. P. V.; SALES, S. B. A evasão escolar na modalidade de ensino a distância: o polo presencial de Itapemirim – ES. SIED – **Simpósio Internacional de Educação a Distância**. 2012.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, ago., 2011.
- AMYEL, T., DURAN, M. R. C.; COSTA. Construindo Políticas de Abertura a partir dos Recursos Educacionais Abertos: Uma Análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, v. 16, n. 2, p. 161-176, 2017.
- ARAÚJO, S. P.; PONCIANO, M. R.; TONDATTO, W. P. Formação docente e educação a distância: um olhar acerca da formação dos professores que atuam na EaD a partir das produções científicas. **IV Jornada de Didática. III Seminário de Pesquisa do CEMAD**. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.
- BENTES, M. C. B.; KATO, O. M. Fatores que afetam a evasão na educação a distância: curso de administração. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 31-45, 2014.
- BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun., 2014.
- BIZZARIA, F. P. A.; SILVA, M. A.; CARNEIRO, T. C. J. Evasão discente na EAD: percepções do papel do tutor em uma instituição de ensino superior. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 1, p. 85-102, jan./jul., 2015.

BORGES, S. M. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara**. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Alves Faria, Goiânia. 2011. Disponível em: <<http://tede.unialfa.com.br/jspui/handle/tede/369>>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 01, p. 132-154, mar., 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.237, de 6 de setembro de 1994. Cria, no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD, e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D1237.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1237.htm)>. Acesso em: 20 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. 1996. Disponível em: <[https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 03 out. 2021.

CARNEIRO, M. L. F. Educação a Distância: História e Tecnologias. In: CARNEIRO, M. L. F.; TURCHIELO, L. B. **Educação a Distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. (Série EAD)

CARVALHO, P. S. A.; ALMEIDA, E. A.; CAVALCANTI, M. C. M. Análise da evasão na Educação a Distância: um estudo no curso de bacharelado em Administração Pública do IFPB/UAB. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 41, p. 139-151, jun., 2018.

CASANOVA, J. R.; CERVERO, A.; NÚÑES, J. C.; ALMEIDA, L. S.; BERNARDO, A. Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**. Oviedo, Espanha, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018. DOI: 10.7334/psicothema2018.155

CASSASSUS, J. **A escola da desigualdade**. 2 ed. Brasília: Liber Livro: UNESCO, 2007.

CLÍMACO, J. C. T. S. Educação a distância: política pública essencial à educação brasileira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 15-28, 2011.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e228764, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>>. Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. Disponível em: <<https://capes.gov.br/o-que-e/93-conteudo-estatico/7838-historico>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Lista de ofertas\_2006 a 2021\_22\_02\_ORIGINAL. 2021. Mensagem encaminhada para Victor Matheus Portela Ribeiro em: 22 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **SisUAB**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/editais-ded/3526-sisuab>>. Acesso em: 25 out. 2018.

COORDENAÇÃO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Sistema de Informações Estudantis (SIE). 2020. Mensagem encaminhada para Juliana Martinelli em: 18 abr. 2020.

CONTE, B. P.; CORONEL, D. A.; BENDER FILHO, R. Análise de eficiência dos cursos a distância da Universidade Federal de Santa Maria (2011-2014). **Observatorio de la Economía latino-americana**, v. 1, p. 1-25, 2016.

COSTA JÚNIOR, E. S. **Avaliação da qualidade dos cursos UAB sob a perspectiva dos alunos: uma perspectiva de modelo avaliativo de demanda**. 2018. 195 p. Dissertação (Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16797>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, Edição Especial - Epistemologia e Métodos de Pesquisa em Administração e Contabilidade. v. 6, n. 3, 2013.

DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 412-421, set./dez., 2013.

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, present and future. In: HAYES, R. (Org.). **Proceedings of the 7th National Symposium on student retention**. Norman, OK: The University of Oklahoma, 2011.

EVADIR. In: **MICHAELIS**. 2021a. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/evadir/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ESQUIVAR. In: **MICHAELIS**. 2021b. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/esquivar/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FAVERO, L. P. **Manual de Análise de Dados** - Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. [Recurso eletrônico] Grupo GEN, 2017.

FERNANDES, J.; FERREIRA, A.S.; NASCIMENTO, D. C. O.; SHIMODA, E.; TEIXEIRA, G. F. Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso superior de ensino à distância. **Perspectivas online**. v. 4, n. 16. 2010.

FIELD, A. **Descobrimo a Estatística Usando o SPSS**. [Recurso eletrônico] Tradução: Lori Viali. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JUNIOR, J. A. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, jun., 2010.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. Grupo GEN, 2017.

GONZALEZ, R. A.; NASCIMENTO, J. G.; LEITE, L. B. Evasão em cursos a distância: um estudo aplicado na Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 67, n. 4, p. 627-648, 2016.

GREGORI, P.; MARTINEZ, V.; MOYANO-FERNÁNDEZ, J. J. Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. **Evaluation and Program Planning**. v. 66, p. 48-52, fev., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.004>

HAIR JUNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre. Bookman, 2009.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Campinas, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 85-103, jun., 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas 2019**. Censo da Educação Superior. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: 05 ago 2021.

\_\_\_\_\_. **Panorama da educação**: destaques do Education at a Glance 2020 [Recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 03 out. 2021.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88 p.

KNOPP, M., COLLARES, A. C. M. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 2, mai./ago., 2019.

KOWALSKI, A. R.; MATTAR, J.; BARBOSA, L. C.; BRANCO, L. S. A. Evasão no Ensino Superior a Distância: Revisão da Literatura em Língua Portuguesa. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-24, jul. 2020.

LAHAM, S. A. D. **Um estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um polo Presencial do Interior Paulista: percepção dos alunos**. 2016. Dissertação (Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137916>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. F. R. O que e o quem da EaD. In: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LOTT, A. C. O. **Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos**. 2017. 182 f. Dissertação (Pós-Graduação em Administração) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI\\_32ed748eb2ed4426e7e0b6bb7105ace2](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI_32ed748eb2ed4426e7e0b6bb7105ace2)>. Acesso em: 24 ago. 2019.

LOTT, A. C.; FREITAS, A. S.; FERREIRA, J. B.; LOTT, Y. Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Florianópolis, v. 17, n. 2. 2018.

MAHMODI, M.; EBRAHIMZADE, I. The Analysis of Iranian Students' Persistence in Online Education. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 1, feb., 2015. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1982>

MARTINS, R. X.; HOKARI, A. Educação a distância é para todos? Um estudo exploratório sobre possíveis preditores do sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 46-58, 2014.

MARTINS, R. X.; SANTOS, T. L. P.; FRADE, E. G.; SERAFIM, L. B. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2013.

MELLO, S. P. T.; SANTOS, E. G. Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no curso de administração em uma universidade pública no sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 67-80, dez. 2012.

MOUTON, D.; ZHANG, H.; ERTL, B. German university student's reasons for dropout. Identifying latent classes. **Journal for educational research online**. Münster, Alemanha, v. 12, n. 2, p. 190-224. 2020. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209771

MUSLIM, D.; RAZA, S. M. M.; TOUSEEF, S. A. Major dropouts reasons os students in e-learning institutions of Pakistan. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, Sakarya, Turquia, v. 5, n. 4, p. 30-35, 2017.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. **II CLABES – Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior**. 2017.

NUNES, I. B. A história da EaD no Mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 1, p. 2-8.

OLIVEIRA, P. R.; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-20, 2018.

OLIVEIRA, A. F. P.; QUEIROZ, A. de S.; SOUZA JÚNIOR, F. A.; SILVA, M. C. T.; MELO, M. L. V.; OLIVEIRA, P. R. F. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**. v. 19, n. 17, 2019.

PACHECO, A. S. V. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 137 f. Dissertação (Pós-Graduação em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp054129.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PACHECO, A. S. V; NAKAYAMA, M. K.; RISSI, M. Evasão e Permanência dos Estudantes de um curso de Administração a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil: Uma teoria multiparadigmática. **Revista de Ciências da Administração**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 41, p. 65-81, abr., 2015.

PARKES, M.; STEINB, S.; READING, C. Student preparedness for university e-learning environments. **Internet and Higher Education**, v. 25, p. 1-10, apr., 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002>

PEDROSA, R. A.; NUNES, D. O desafio da evasão em cursos superiores na modalidade EaD. **Revista Científica de Educação a Distância**. v. 11, n. 20, 2019.

PEREIRA, F. L. A Precarização do Trabalho do Tutor a Distância na Universidade Aberta do Brasil: Relatos de um Tutor a Distância. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, 2017.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 5. ed. Lisboa: Silabo, 2008.



PINTO JUNIOR, G. C.; NOGUEIRA, V. M. R. Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 227-249, mar., 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QAYYUM, A.; ZAWACKI-RICHTER, O. Open and Distance Education in a Digital Age. In: QAYYUM, A.; ZAWACKI-RICHTER, O. **Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas: National Perspectives in a Digital Age**. p. 1-8. **Springer Open**. 2018.

RADIN, M. M. T.; LESTON, S. S.; CUNHA, M. S. Limites da EaD para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 55-75, jan./abr., 2017.

RANGEL, F. O.; STOCO, S.; SILVA, J. A.; TESTONI, L. A.; BROCKINGTON, J. G. O.; CERICATO, I. L. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 25, n. 1, p. 25-42. 2019.

RIBEIRO, G. O.; SILVA, T. E. V.; NUNES, A. O.; PINTO, F. A. P.; VASCONCELOS, F. H. L. Perspectivas para a Redução da Evasão em EaD a partir da Avaliação da Qualidade do Ensino Online. **3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014). 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014)**. 2014.

ROSA, C. M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 240-257, jan./jun., 2014.

ROSTAMINEZHAD, M. A.; MOZAYANI, N.; NOROZI, D. C., IZIY, M. Factors Related to E-learner Dropout: Case Study of IUST Elearning Center. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 83, p. 522-527, jul., 2013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.100>

SALDANHA, L. K. L. **Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma avaliação da educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria baseada em indicadores de eficiência**. 2018. 213 p. Dissertação (Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14902>>. Acesso em: 21 out. 2019.

SALDANHA, L. K. L.; BENDER FILHO, R. Avaliação da educação a distância da UFSM baseada em indicadores de eficiência. **EaD Em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-13, jun. 2020.

SANTOS, A. G. R. A evasão nos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes no polo de São João da Ponte/MG. **Revista Multitexto**, Montes Claros, v. 2, n. 01, p. 1-5, 2013.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SANTOS, J. L. G.; ERDMANN, A. L. MEIRELLES, B. H. S.; LANZONI, G. M. M.; CUNHA, V. P.; ROSS, R. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 1-9, 2017.

SARRA, A.; FONTANELLA, ZIO, S. Identifying students at risk of academic failure within the educational data mining framework. **Social Indicators Research**, v.146, p.41-60, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1901-8>

SERRA, M. P. Como utilizar elementos da estatística descritiva na jurimetria. **Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET**. Curitiba, PR. Ano IV, n.10, p. 156-169, jun./dez., 2013.

SILVA, J. S. F.; BERTELLI, A. L. G.; SILVEIRA, J. F. D. **Estatística**. [Recurso eletrônico]. Grupo A, 2019.

SILVA, P. A.; GONÇALVES, S. C. Uma análise do perfil do aluno: curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, p. 319-335, 2019.

SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016.

SOUSA, A. S. Q.; SOUSA, C. Curso de licenciatura em Matemática UAB/UFRN: o perfil dos alunos cancelados. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 259-278, 2016.

SOUZA FILHO, C. L. B.; RODRIGUES, F. L. Hospitalidade na EaD: o encontro presencial como meio de gerar vínculo com o estudante. **23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, Foz do Iguaçu, set., 2017.

TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 7a. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA. **The leading ODL university**. Disponível em: <<https://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/About/The-leading-ODL-university>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **História**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/historia/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Núcleo de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno da Coordenadoria de Educação a Distância**. 2008. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=13245474>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 021/2011.** Cria, na estrutura organizacional do Gabinete do Reitor, o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, aprova o seu Regimento Interno e dá outras providências. Disponível em:  
<<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4741236>> Acesso em: 25 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 041/2021.** Estabelece a nova estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), suas competências e atribuições e altera o Regimento Geral da UFSM. Disponível em:  
<<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=13390363>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **UFSM em Números.** Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>>. Acesso em: 08 jun. 2021

UTAMI, S.; WINARNI, I.; HANDAYANI, S. K.; ZUHAI, F. R. When and who dropouts from distance education? **Turkish Online Journal of Distance Education**, Eskişehir, Turquia, v. 21, n. 2, p. 141-152, apr. 2020. doi: 10.17718/tojde.728142

VIEIRA, K. M.; MARTINS, P. S. R.; BENDER FILHO, R.; MOREIRA JÚNIOR, F. J. Escala de Determinantes da Evasão no Ensino a Distância (EDED): Proposição e Validação. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, e1035. 2020.

VIEIRA, M. F. **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial:** Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas. 2018. 417 p. Tese (Doutoramento em Educação na especialidade de Educação a Distância e eLearning). Universidade Aberta. [S.l.] 2018. Disponível em:  
<<http://hdl.handle.net/10400.2/7182>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VILLAS BOAS, R. R. **Evasão na educação a distância: uma análise conceitual para o apontamento das causas.** 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS. 2015. Disponível em:  
<<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/569>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. [Recurso eletrônico]. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** [Recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA UTILIZADO PARA DETERMINAR OS MOTIVOS DA EVASÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

O objetivo da pesquisa é analisar os determinantes da evasão nos cursos UAB/UFSM. Tal pesquisa trará como benefícios um maior conhecimento dos fatores que levam os alunos a evadirem dos cursos UAB/UFSM e será útil para a adoção de estratégias que reduzam os abandonos.

As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados. Caso queira entrar em contato por qualquer motivo (dúvidas, curiosidades, críticas) poderá enviar um e-mail para [reisolibender@yahoo.com.br](mailto:reisolibender@yahoo.com.br).

Estou ciente e concordo em participar.

Prefiro não participar.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

Até 20 anos

De 21 a 30 anos

De 31 a 40 anos

Acima de 40 anos

3. Faixa salarial mensal bruta da família (salário mínimo nacional R\$954,00):

Até R\$954,00

Entre R\$954,01 e R\$1908,00

Entre R\$1908,01 e R\$4770,00

Acima de R\$4770,00

4. Você cursou o ensino médio, antigo segundo grau:

Somente em escola pública

A maior parte em escola pública

Somente em escola privada

A maior parte em escola privada

5. Seu curso UAB/UFSM:

Administração Pública

Agricultura Familiar e Sustentabilidade

Ciências da Religião

Computação

Educação Ambiental

Educação Especial

Educação Física Infantil e Anos Iniciais

Educação no Campo

Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos

Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Ensino de Matemática no Ensino Médio

Ensino de Sociologia no Ensino Médio

Física

Formação de Professores para a Educação Profissional

Geografia

Gestão de Arquivos

Gestão de Organização Pública em Saúde

Gestão Educacional

Gestão Pública

Gestão Pública Municipal

Letras - Espanhol

Letras - Português

Mídias na Educação

Pedagogia

Sociologia

Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação

6. Qual era o seu polo?

Agudo

Balneário Pinhal

Cacequi

Cachoeira do Sul

Camargo

Carro Largo

Constantina

Cruz Alta

Encantado

Faxinal do Soturno

Gramado

Itaqui

Jaquirana

Jacuizinho

Jaguarão

Mostardas

Novo Hamburgo

Palmeira das Missões

Panambi

Picada Café

Pinto Bandeira

Porto Alegre

Quaraí

Restinga Seca

Rosário do Sul

Santa Vitória do Palmar

Santana da Boa Vista

Santana do Livramento

Santa Maria

Santo Antônio da Patrulha

São Francisco de Paula

São José do Polêsine

São Lourenço do Sul

São Sepé

Sapiranga

Sapucaia do Sul

Sarandi

Seberi

Serafina Corrêa

Sobradinho

Tapejara

Tio Hugo

Três de Maio

Três Passos

Vila Flores

7. Em que ano você iniciou o curso? \_\_\_\_\_

8. Até que semestre desse curso você concluiu?

1° semestre incompleto

1° semestre

2° semestre

3° semestre

4° semestre

5° semestre

6° semestre

7° semestre

8° semestre

9. Você já havia participado de algum outro curso a distância?

Sim

Não



10. Distância aproximada de onde morava ao polo (em quilômetros - Km):

Até 03 km

De 03 a 10 km

De 11 a 20 km

De 21 a 30 km

De 31 a 50 km

Acima de 50 km

11. Frequência com que você ia ao polo:

Uma vez por semana (10)

Uma vez a cada quinze dias (11)

Uma vez por mês (1)

Uma vez a cada dois meses

Uma vez a cada três meses

Uma vez a cada quatro meses

Uma vez a cada cinco meses

Uma vez a cada seis meses

Nunca (9)

12. Dentre os fatores qual o mais importante para o abandono do curso?

Insatisfação com o curso escolhido

Insatisfação com o professor/tutor

Problemas familiares

Paternidade ou maternidade

Dificuldades financeiras

Mudança de cidade

Mudança de emprego

Mudança de curso

Moradia muito longe do polo

Doença

Outro (especificar) .....

13. Tempo semanal que dedicava às atividades do curso:

Até 10 horas

De 11 a 15 horas

De 16 a 20 horas

Acima de 20 horas

14. Qual fator foi o mais importante para a escolha do curso?

Pelas oportunidades de trabalho e carreira

Influência dos pais, professores e amigos

Gosta da área em que se insere o curso

Informações sobre o curso: meios de comunicação ou palestras

Feira das Profissões

outro .....

15. Você teve dúvidas para escolher este curso?

Sim

Não

Talvez

16. Você precisou exercer alguma atividade remunerada durante o curso?

Sim, e isso influenciou a minha decisão de abandonar o curso.

Sim, mas isso não influenciou a minha decisão de abandonar o curso.

Não

17. Antes de tomar a decisão de abandonar o curso, você conversou com alguém?

Não. Decidi sozinho(a)

Sim. Conversei com amigos e/ ou familiares

Sim. Conversei com outros colegas do curso

Sim. Conversei com o tutor e/ou professores do curso

18. O fator que mais influenciou na sua decisão de abandonar o curso foi:

Estrutura do curso

Infraestrutura de ensino deficiente

Falta de suporte acadêmico e pedagógico

Os conteúdos ministrados não atenderam às minhas expectativas

Dificuldade de adaptação ao ritmo da Universidade

Insatisfeito com o meu rendimento acadêmico

Insatisfação com o professor e método de aula

Outros (especificar) .....

Nas questões a seguir analise cada item segundo sua contribuição para abandonar o curso

1. Não contribuiu

2. Contribui muito pouco

3. Contribuiu moderadamente

4. Contribuiu bastante

5. Contribuiu muito

19. O apoio do tutor presencial para a interação entre os participantes do curso.

20. A minha habilidade em administrar o tempo para me dedicar aos estudos.

21. A qualidade das respostas fornecidas pelo professor e pelo tutor online às dúvidas /questões dos alunos relativas ao conteúdo do curso.

22. A infraestrutura (ex: computador, internet, entre outros) que eu dispunha para estudar à distância.

23. A disponibilização de ferramentas (ex: fóruns chat, mensagens, entre outros) no ambiente virtual de aprendizagem para a interação com alunos, professores e tutores do curso.

24. A minha motivação para a realização do curso ao longo de sua ocorrência.

25. A prontidão (rapidez) de resposta do tutor presencial às minhas consultas/dúvidas.

26. A quantidade de compromissos/atividades no meu trabalho.

27. A cooperação entre os alunos ao longo do curso.

28. A frequência com que utilizei espontaneamente as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (ex: fórum, chat, mensagens, entre outros) durante o curso.

29. O apoio do professor e do tutor online para a interação entre os participantes do curso.

30. O grau de dificuldade das atividades propostas pelo curso.

31. A minha habilidade em estudar sozinho.

32. A duração (tempo) total do curso.

33. A minha condição de saúde durante a realização do curso.

34. O apoio fornecido pela instituição de ensino em relação às dificuldades tecnológicas encontradas por mim durante o curso.

35. O meu esforço para permanecer no curso durante momentos de dificuldades.

36. A qualidade das respostas fornecidas pelo tutor presencial às dúvidas/dificuldades dos alunos.
37. O incentivo familiar para a realização do curso.
38. A separação física entre professores, tutores e alunos durante o curso
39. A reação do professor e do tutor online frente à manifestação de ideias pelos alunos.
40. A minha disciplina (conduta) para realizar as tarefas propostas no curso, dentro do prazo estabelecido.
41. As condições de estudo no local de trabalho.
42. O vínculo estabelecido entre professor, tutor online e alunos.
43. A minha habilidade em utilizar os recursos tecnológicos do curso (ex: internet, e-mail, fóruns, ferramentas de áudio e vídeo, entre outros).
44. A quantidade de atividades propostas durante o curso.
45. Mudanças na rotina familiar durante o curso.
46. A qualidade gramatical das mensagens trocadas pelo professor e pelo tutor online com os alunos.
47. A quantidade de compromissos familiares durante a realização do curso.
48. O acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso.
49. O apoio da empresa em que eu trabalho para a realização do curso.
50. O grau de conhecimento do professor e do tutor online a respeito dos temas relacionados ao curso.
51. As minhas experiências anteriores em cursos à distância.
52. A qualidade das interações de aprendizagem (entre os alunos, entre alunos e professor, entre alunos e tutor online, e entre alunos e tutor presencial) ao longo do curso.
53. O acesso ao material didático utilizado no curso.
54. O meu tempo disponível para a realização do curso.
55. O fornecimento de informações precisas acerca do curso, por parte da instituição de ensino antes de seu início.
56. A minha habilidade em escrever.
57. A prontidão (rapidez) de resposta do professor e do tutor online às minhas consultas/dúvidas.
58. A adequação do curso às minhas expectativas.
59. A condição de saúde dos meus familiares próximos durante o curso.
60. A qualidade do feedback/orientações fornecidos pelo professor e pelo tutor online em relação as minhas participações.

61. O grau de complexidade (dificuldade) do curso.
62. Alterações em minha rotina de trabalho ocorridas durante a realização do curso.
63. O vínculo estabelecido entre tutor presencial e alunos.
64. As condições do ambiente de estudo em casa.
65. A qualidade dos materiais didáticos do curso.
66. A reação do tutor presencial frente à manifestação de ideias pelos alunos.
67. A existência de outras atividades concorrentes com o curso.
68. A minha familiaridade com o uso do computador.
69. A qualidade do feedback/orientações fornecidos pelo tutor presencial em relação as minhas participações.
70. A minha condição financeira para custear os estudos.

71. Você faria outro curso na UFSM?

Não

Sim, o mesmo curso na modalidade presencial;

Sim, outro curso na modalidade presencial;

Sim, outro curso na modalidade EAD;

72. Você é Portador de Necessidades Especiais?

Não

Sim

73. Qual o seu grau de satisfação com a estrutura que era oferecida pelo curso para o atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais?

Muito Insatisfeito

Insatisfeito

Indiferente

Satisfeito

Muito satisfeito



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Ciências Sociais e Humanas

**Título do projeto:** Determinantes da Evasão na Modalidade Ensino a Distância: evidências para os cursos UAB/UFSM

**Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dr. Reisoli Bender Filho e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kelmara Mendes Vieira

**Instituição/Departamento:** UFSM – Departamento de Economia e Relações Internacionais.

**Telefone para contato:** (55) 3220-9295

**Local da coleta de dados:** Santa Maria - RS

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidada(o) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

O objetivo da pesquisa é analisar os determinantes da evasão nos cursos UAB/UFSM. Tal pesquisa trará como benefícios um maior conhecimento dos fatores que levam os alunos a evadirem dos cursos UAB/UFSM e será útil para a adoção de estratégias que reduzam os abandonos.

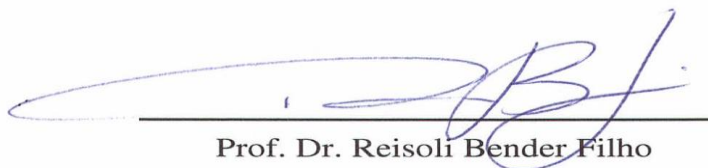
É possível que o participante tenha algum desconforto ao responder as perguntas. Caso o mesmo se sentir incomodado ou constrangido com as perguntas, poderá não responder a algumas questões ou desistir de participar a qualquer momento. Além disso, as informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa,  
assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura



Prof. Dr. Reisoli Bender Filho

*Prof. Dr. Reisoli Bender Filho*  
Dep. de Ciências Administrativas  
CCSH - UFSM

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900, Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55) 3220-8009. E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)



## APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Termo de Confidencialidade**

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Sociais e Humanas

**Título do projeto:** Determinantes da Evasão na Modalidade Ensino a Distância: evidências para os cursos UAB/UFSM

**Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dr. Reisoli Bender Filho e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kelmara Mendes Vieira

**Instituição/Departamento:** UFSM – Departamento de Economia e Relações Internacionais.

**Telefone para contato:** (55) 3220-9295

**Local da coleta de dados:** Santa Maria - RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos respondentes cujos dados serão coletados através de um questionário estruturado aplicado em Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Departamento Economia e Relações Internacionais, situado na Av. Roraima nº. 1000, Prédio 74 C, sala 4237 – Cidade Universitária, UFSM, Santa Maria – RS, CEP 97105-900. As informações serão armazenadas por um período de 5 anos sob a responsabilidade do Prof. Dr. Reisoli Bender Filho. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 27 de setembro de 2018.

Prof. Dr. Reisoli Bender Filho

*Prof. Dr. Reisoli Bender Filho*  
Dep. de Ciências Administrativas  
CCSH - UFSM

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900, Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55) 3220-8009. E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)

## APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO AOS COORDENADORES DE CURSO

Boa tarde Coordenador(a),

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas da UFSM, sob orientação do prof. Reisoli Bender, e tenho a evasão dos alunos UAB/UFSM como tema da dissertação.

Entre os objetivos da minha pesquisa, além de buscar as motivações da evasão, está a proposição de ações de combate ao abandono.

Por isso, após ter feito a pesquisa com os alunos evadidos e determinado os fatores que levam ao abandono (a partir do software SPSS), consideramos que a experiência dos coordenadores dos cursos UAB/UFSM contribuirá na construção dessas proposições.

Assim sendo, encaminho em anexo dois documentos, quais sejam:

- As variáveis da pesquisa que determinaram os fatores (documento 1); e
- A definição de cada fator, ao qual solicito que, voluntariamente, exponha sugestões de combate (documento 2).

Qualquer dúvida pode ser encaminhada a mim ou ao professor Reisoli.

Se possível, aguardo o retorno com as propostas em um prazo de até duas semanas.

Agradeço a participação.

**Documento 1:**

Nas questões a seguir o ex-aluno deveria analisar cada item segundo sua contribuição para abandonar o curso:

1. Não contribuiu
2. Contribui muito pouco
3. Contribuiu moderadamente
4. Contribuiu bastante
5. Contribuiu muito

**FATORES DEFINIDOS PELO SOFTWARE SPSS E SUAS VARIÁVEIS****FATOR 1 – ASPECTOS ACADÊMICOS**

VAR019 – O apoio do tutor presencial para a interação entre os participantes do curso.

VAR021 – A qualidade das respostas fornecidas pelo professor e pelo tutor online às dúvidas/questões dos alunos relativas ao conteúdo do curso.

VAR023 – A disponibilização de ferramentas (ex: fóruns chat, mensagens, entre outros) no ambiente virtual de aprendizagem para a interação com alunos, professores e tutores do curso.

VAR025 – A prontidão (rapidez) de resposta do tutor presencial às minhas consultas/ dúvidas.

VAR027 – A cooperação entre os alunos ao longo do curso.

VAR029 – O apoio do professor e do tutor online para a interação entre os participantes do curso.

VAR034 – O apoio fornecido pela instituição de ensino em relação às dificuldades tecnológicas encontradas por mim durante o curso.

VAR036 – A qualidade das respostas fornecidas pelo tutor presencial às dúvidas/ dificuldades dos alunos.

VAR039 – A reação do professor e do tutor online frente à manifestação de ideias pelos alunos. minhas participações.

VAR042 – O vínculo estabelecido entre professor, tutor online e alunos.

VAR046 – A qualidade gramatical das mensagens trocadas pelo professor e pelo tutor online com os alunos.

VAR050 – O grau de conhecimento do professor e do tutor online a respeito dos temas relacionados ao curso.

VAR052 – A qualidade das interações de aprendizagem (entre os alunos, entre alunos e professor, entre alunos e tutor online, e entre alunos e tutor presencial) ao longo do curso.

VAR053 – O acesso ao material didático utilizado no curso.

VAR055 – O fornecimento de informações precisas acerca do curso, por parte da instituição de ensino antes de seu início.

VAR057 – A prontidão (rapidez) de resposta do professor e do tutor online às minhas consultas/dúvidas.

VAR060 – A qualidade do feedback/orientações fornecidos pelo professor e pelo tutor online em relação as minhas participações.

VAR063 – O vínculo estabelecido entre tutor presencial e alunos.

VAR065 - A qualidade dos materiais didáticos do curso.

VAR066 – A reação do tutor presencial frente à manifestação de ideias pelos alunos.

VAR069 – A qualidade do feedback/orientações fornecidos pelo tutor presencial em relação as minhas participações.

## **FATOR 2 - CONDIÇÕES DOMÉSTICAS E HABILIDADES**

VAR033 – A minha condição de saúde durante a realização do curso.

VAR037 – O incentivo familiar para a realização do curso.

VAR056 – A minha habilidade em escrever.

VAR059 – A condição de saúde dos meus familiares próximos durante o curso.

VAR064 – As condições do ambiente de estudo em casa.

VAR068 – A minha familiaridade com o uso do computador.

## **FATOR 3 – SITUAÇÕES CONCORRENTES E ADVERSIDADES**

VAR026 – A quantidade de compromissos/atividades no meu trabalho.

VAR045 – Mudanças na rotina familiar durante o curso.

VAR054 – O meu tempo disponível para a realização do curso.

VAR062 – Alterações em minha rotina de trabalho ocorridas durante a realização do curso.

VAR067 – A existência de outras atividades concorrentes com o curso.

## **FATOR 4 – DESEMPENHO INDIVIDUAL**

VAR020 – A minha habilidade em administrar o tempo para me dedicar aos estudos.

VAR024 – A minha motivação para a realização do curso ao longo de sua ocorrência.

VAR031 – A minha habilidade em estudar sozinho.

VAR035 – O meu esforço para permanecer no curso durante momentos de dificuldades.

VAR040 – A minha disciplina (conduta) para realizar as tarefas propostas no curso, dentro do prazo estabelecido.

**FATOR 5 – COMPLEXIDADE DO CURSO E DE SUAS ATIVIDADES.**

VAR030 – O grau de dificuldade das atividades propostas pelo curso.

VAR044 – A quantidade de atividades propostas durante o curso.

VAR061 – O grau de complexidade (dificuldade) do curso

**Documento 2:****FATOR 1 – ASPECTOS ACADÊMICOS**

Contém assuntos relacionados à instituição, ao curso e aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. A ênfase dos questionamentos foi dada à atuação dos tutores e professores e ao relacionamento desses com os alunos, a citar o apoio à interação dos alunos, o tempo e a qualidade das respostas às dúvidas e o retorno às participações. Além disso, as ferramentas disponíveis a essa interação, o grau de conhecimento dos professores e tutores, o acesso e a qualidade do material didático e o conhecimento prévio do curso fornecido pela instituição também foram apreciados.

**Propostas de combate à evasão considerando o Fator 1:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**FATOR 2 – CONDIÇÕES DOMÉSTICAS E HABILIDADES**

Avaliação de questões relacionadas à saúde do discente e de seus familiares, ao incentivo familiar que recebeu e às condições de estudo disponíveis em sua residência. Analisa, ainda, o quanto a capacidade do aluno em desenvolver a escrita e utilizar o computador interferiram na decisão de abandonar o curso.

**Propostas de combate à evasão considerando o Fator 2:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**FATOR 3 – SITUAÇÕES CONCORRENTES E ADVERSIDADES**

Inclui variáveis que analisaram a interferências tanto das outras atividades cotidianas do aluno quanto das alterações de rotina por questões profissionais ou familiares.

**Propostas de combate à evasão considerando o Fator 3:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**FATOR 4 – DESEMPENHO INDIVIDUAL**

Apresenta variáveis relacionadas a esforço, habilidades, motivação e disciplina inerentes ao aluno.

**Propostas de combate à evasão considerando o Fator 4:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**FATOR 5 – COMPLEXIDADE DO CURSO E DE SUAS ATIVIDADES**

Analisa a influência da complexidade do curso e da quantidade e dificuldade das atividades propostas pelo curso no abandono do aluno.

**Propostas de combate à evasão considerando o Fator 5:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....