

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO

RAFAELA LUNARDI COMARELLA

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: evasão discente

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Rosângela Schwarz Rodrigues
Co-orientadora:
Prof.^a Dr.^a Silvia Modesto Nassar

Florianópolis, 2009.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

C728e Comarella, Rafaela Lunardi
Educação superior a distância
[dissertação] : evasão
discente / Rafaela Lunardi Comarella ;
orientadora, Rosângela Schwarz Rodrigues. -
Florianópolis, SC :
2009.
146 f.: il., grafs., tabs.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e
Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e gestão do conhecimento. 2.
Educação a distância. 3. Evasão. I. Rodrigues,
Rosângela Schwarz.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e
Gestão do Conhecimento.
III. Título.

CDU 659.2

RAFAELA LUNARDI COMARELLA

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: evasão discente

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de "Mestre em Engenharia", Especialidade em Mídia e Conhecimento e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Florianópolis, 21 de agosto de 2009.

Prof. Roberto Carlos dos Santos Pacheco, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Rosângela Schwarz Rodrigues, Dr.^a
Orientador

Prof^a. Silvia Modesto Nassar, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Araci Hack Catapan, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Renato Cislaghi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Jorge Luiz Silva Hermenegildo PhD.
Instituto Federal de Santa Catarina

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Se fosse agradecer a cada um que de alguma forma contribuiu para que eu chegasse até aqui, me faltariam folhas e palavras. Assim, gostaria que vocês todos os meus companheiros de jornada, soubessem como foi importante o amor, o incentivo, o apoio, o carinho, a força, a ajuda, a compreensão e o puxão de orelha.

Gostaria de fazer um agradecimento especial aos meus colegas e professores. Já não nos encontramos com a mesma frequência, mas cada um de vocês deixou em mim, sua marca. Especialmente aos colegas e amigos Gleisy Fachin, Julio Schruber, Kariston Pereira e Vanessa Suzuki pelas horas de discussões enriquecedoras e momentos de descontração.

Ao Professor Paulo José Freitas Filho pelo incentivo nos meus primeiros passos, me proporcionando oportunidades de aprendizagem e pela acolhida nesta cidade.

Ao meu amigo Ney Zunino, pela auxílio na implementação do questionário eletrônico.

Ao Professor Renato Cislighi por disponibilizar os recursos para realização da pesquisa e por suas valiosas considerações.

A Professora Araci Hack Catapan por acreditar no meu trabalho.

As amigas Doris Roncarelli, Elena Mallmann, Maria Hermínia Schenkel e Taise Zanotto pelo carinho, apoio e considerações.

E finalmente gostaria de agradecer, por me mostrarem os caminhos para a realização do presente trabalho, à minha orientadora, professora Rosângela Schwarz Rodrigues e minha co-orientadora Silvia Modesto Nassar.

Obrigada, do fundo do meu coração. Todos vocês são parte do que sou agora.

RESUMO

COMARELLA, Rafaela Lunardi. Educação Superior a Distância: evasão discente. Florianópolis, 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC.

O sistema de EaD busca proporcionar a formação e a qualificação da população suprimindo as carências relacionadas ao acesso a educação. No ano de 2006 o Ministério da Educação cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB assumindo uma política governamental de incentivo a criação de cursos de graduação a distância, cuja prioridade é a formação de professores da rede pública de educação. Analisando a expansão da oferta de vagas na EaD a partir do ano 2000 até 2007, com base nos dados coletados pelo INEP para o censo da Educação Superior, percebe-se que a EaD em instituições públicas teve um crescimento de 197,52% entre os anos de 2005 e de 2006 e de 82,12% do ano de 2006 para o ano de 2007. A evasão é um dos problemas que preocupa os gestores das instituições de ensino superior. Assim, o presente trabalho buscou identificar os fatores determinantes da evasão nos cursos de graduação oferecidos pela UAB/UFSC. É uma pesquisa exploratória e descritiva e utiliza procedimentos técnicos bibliográficos, documental e de levantamento em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para identificar os fatores da evasão foram aplicados 177 questionários aos estudantes evadidos e 38 aos tutores de apoio presencial. Na análise dos dados o fator mais recorrente foi falta de tempo para dedicar ao curso, mencionada por 68,93% dos estudantes e por 26,72% dos tutores esse fator está associado aos interesses pessoais do estudante, tais como o trabalho e a família, o que evidencia a dificuldade do estudante em conciliar suas atividades diárias com o curso de graduação. Também foi mencionado pelos estudantes e tutores como fator de evasão a crença de que cursos a distância requerem menos esforços, dificuldades em participar das atividades no pólo e dificuldades com os recursos utilizados no curso, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior a Distância. Evasão discente.

ABSTRACT

COMARELLA, Rafaela Lunardi. Distance Higher Education: student dropout. Florianópolis, 2009. 146 f. Thesis (Masters) Post-Graduate in Knowledge Engineering and Management, UFSC, Florianópolis – SC.

The distance education system seeks to provide training and qualifications of the people supplying the needs in relation to access to education. In year 2006 the Ministry of Education created the Brazilian Open University System - UAB assuming a government policy to encourage the creation of distance graduation, whose priority is the training of teachers in public education. Looking to expand the supply of places in distance education from 2000 until 2007, based on data collected by INEP for the census of Higher Education, we find that the DE in public institutions had a growth of 197.52% between the years 2005 and 2006 and 82.12% in the year 2006 to year 2007. Dropout is one of the problems that concern the management of higher education institutions. Thus, the present study aimed to identify the determinants of dropouts in undergraduate courses offered by UAB / UFSC. In relation to their goals this is an exploratory and descriptive research and uses technical and bibliographic procedures, documentation and mapping of a quantitative and qualitative approach. To identify the factors of dropping out 177 questionnaires were applied to students who dropped out and 38 to attendance support tutors. In the analysis of data the most recurrent factor was lack of time to devote to the course, mentioned by 68.93% of students and by 26.72% of tutors. This factor is associated with the personal interests of the student, such as work and family, highlighting the difficulty in reconciling the student's daily activities with the undergraduate course. Other factors also mentioned by students and tutors were the belief that distance courses require less effort, difficulties in participating in the activities at the center, difficulties with the resources used in the course, among others.

KEYWORDS: Distance Education; Dropout; Graduation at a Distance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cinco gerações de EaD.....	23
Figura 2: Modelo de Sistema de EaD.....	28
Figura 3: Modelo de Sistema de EaD da UOC.....	30
Figura 4: Articulações do sistema UAB.....	31
Figura 5: Modelo de avaliação para cursos a distância.....	42
Figura 6: Taxa Bruta de Escolarização Superior por País, 1965-2004 (%)	55
Figura 7: Gasto total dos países ibero-americanos em Educação Superior (% do PIB).....	56
Figura 8: Evolução das Vagas Oferecidas e Ingressos na modalidade a distância.....	59
Figura 9: Distribuição das vagas da modalidade a distância em instituições públicas e privadas por área do conhecimento no ano de 2007.	61
Figura 10: Fatores da evasão nos cursos de graduação a distância (em %)....	70
Figura 11: Modelo de Conclusão de Curso de Kember.	71
Figura 12: Modelo de Conclusão de Curso de Billings.....	73
Figura 13: Sequência de desenvolvimento da dissertação.....	81
Figura 14: Relação entre a evasão e a concorrência no vestibular por curso.....	92
Figura 15: Relação entre a evasão e a concorrência no vestibular por pólo.....	94
Figura 16: Principais Motivos da Evasão Citados pelos Estudantes ...	101
Figura 17: Incidência dos fatores da evasão mencionados pelos estudantes na questão aberta.....	107
Figura 18: Relação do tempo com o trabalho.....	110
Figura 20: Relação da dificuldade de usar o computador com a experiência de uso.....	112
Figura 21: Incidência dos motivos da evasão segundo os tutores.....	116
Figura 22: Incidência das atitudes dos tutores/pólos para evitar a evasão....	119
Figura 23: Triangulação dos fatores de evasão encontrados (estudantes- literatura-tutores).....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Subsistemas do sistema de EaD.....	29
Quadro 2: Modelos de instituições emergentes em EAD de Mason.....	35
Quadro 3: Categorias de Modelos de Cursos.....	37
Quadro 4: Modelos de cursos segundo a possibilidade de interferência do estudante	39
Quadro 5: Características dos estudantes de EaD e as implicações no processo de aprendizagem	47
Quadro 6: Categorias das Áreas do Conhecimento.....	65
Quadro 7: Principais Causas da Evasão nas IES Brasileiras nos Cursos Presenciais	67
Quadro 8: Classificação dos fatores da evasão na EaD, segundo categorias de Jun (2005)	75
Quadro 9: Classificação dos fatores da evasão na EaD, segundo categorias de Cislaghi (2008).....	76
Quadro 10: Categorização dos fatores explorados no questionário aplicado aos estudantes evadidos.....	82
Quadro 11: Dicionário da questão aberta do questionário aplicado nos estudantes.....	105
Quadro 12: Dicionário da primeira questão feita aos tutores.....	114
Quadro 13: Dicionário da segunda questão feita aos tutores	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Indicadores de desenvolvimento educacional dos países Ibero-americanos.....	20
Tabela 2: Mídias utilizadas, por região geográfica no Brasil.....	39
Tabela 3: Total de vagas oferecidas e ingressos por processo seletivo no ensino superior presencial em 2007.	52
Tabela 4: Número de vagas oferecidas e ingressos na educação superior na modalidade presencial no ano de 2007.....	53
Tabela 5: Evolução do número de vagas oferecidas e ingressos na educação superior de graduação na modalidade a distancia.....	58
Tabela 6: Número de vagas oferecidas e ingressos na educação superior pública e privadas na modalidade a distância no ano de 2007, classificados por área do conhecimento	60
Tabela 7: Índices de Evasão nas Instituições Públicas, Brasil/1996	64
Tabela 8: Porcentagem da Evasão Anual Média por Área do Conhecimento em Instituições Públicas e Privadas	65
Tabela 9: Evasão após 5 meses do início dos cursos.....	91
Tabela 10: Situação das Vagas UAB/UFSC por Curso.....	91
Tabela 11: Situação das Vagas UAB/UFSC por Curso e Pólo.....	92
Tabela 12: Número de Pessoas que Residem com Você.....	95
Tabela 13: Tempo Aproximado para Chegar até o Pólo de sua Cidade	96
Tabela 14: Em Relação ao Ensino Superior.....	96
Tabela 15: Exerce Alguma Atividade Profissional	97
Tabela 16: Frequência prévia em um curso a distância.....	97
Tabela 17: Conhecimento sobre a Utilização do Computador e da Internet	98
Tabela 18: Coleta de Dados	99
Tabela 19: Incidência dos Principais Fatores da Evasão Citados pelos Estudantes	100
Tabela 20: Motivo da Falta de Tempo para Estudar	102
Tabela 21: Motivo da dificuldade em participar das atividades do pólo	102
Tabela 22: Dificuldades com os recursos utilizados	103
Tabela 23: Subestimou o esforço o para fazer o curso.....	104
Tabela 24: Incidência dos fatores da evasão mencionados pelos estudantes	106
Tabela 25: Incidência dos motivos da evasão segundo os tutores.....	115
Tabela 26: Incidência das atitudes dos tutores/pólos para evitar a evasão	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM - Análise de Correspondência Múltipla
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
CAGR - Sistema Acadêmico da Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINDA - *Centro Interuniversitario de Desarrollo*
COL - *Commonwealth of Learning*
COPERVE - Comissão Permanente do Vestibular - UFSC
DETC - *Distance Education no Training Council*
EaD - EaD
IES - Instituição de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
PIB - Produto Interno Bruto
SACI - Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UniRede - Universidade Virtual Pública do Brasil
UOC - *Universitat Oberta de Catalunya*
VoIP - Voz sobre IP

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivo Geral	17
1.2	Estrutura da Dissertação	18
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	19
2.1	Definição e Características da Educação a Distância	21
2.2	Histórico da Educação a Distância	22
2.3	Sistema de Educação a Distância	27
2.4	O Estudante no Sistema de Educação a Distância	43
2.5	Considerações Finais	49
3	EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	51
3.1	Expansão do Ensino Superior a Distância	57
3.2	A Evasão Discente na Educação Superior no Brasil	62
3.3	Fatores Determinantes da Evasão na Educação Superior a Distância	67
3.4	Considerações Finais	77
4	METODOLOGIA	80
4.1	Definição da Estratégia Metodológica	80
4.1.1	Delimitação da população e da amostra	83
4.1.2	Coleta de Dados	85
4.1.3	Análise dos Dados	87
4.2	Limitações do Trabalho	89
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
5.1	A Evasão na UAB/UFSC	90
5.2	Os Fatores da Evasão Segundo o Relato dos Estudantes	98
5.3	A Evasão Segundo o Relato dos Tutores	113
5.4	Considerações Finais	121

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6.1	Sugestão para Trabalhos Futuros	127
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICES.....	138

1 INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil aconteceu tardiamente, considerando o contexto latino-americano. Os primeiros cursos do ensino superior só foram criados a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 (SOARES, 2002; NUNES, 2007). A estruturação da educação brasileira se deu por meio da criação de faculdades isoladas e, apenas em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, constituindo-se pela junção administrativa de faculdades pré-existentes.

A partir da década de 40, ocorreu uma expansão das faculdades que ofereciam cursos que preparavam professores para o ensino básico (SOARES, 2002). Mas foi nos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a reforma de 1968 que correu o seu fortalecimento, desde então o governo federal assumiu uma política de ampliação de vagas para a educação (NUNES, 2007). No período de 1990 a 2002 as matrículas cresceram 82% educação superior na rede federal ensino na modalidade presencial (PINTO, 2004) e do ano de 2002 a 2007 esse crescimento foi de 40,24% (INEP, 2002; INEP, 2007). Apesar desse aumento do número de vagas o número de docentes 21,35% dos professores do ensino fundamental e 6,61% dos professores do ensino médio público brasileiro não tem formação superior INEP (2009).

Este cenário, juntamente com a popularização e o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, coloca a Educação a Distância (EaD) como uma alternativa viável e promissora para atender as necessidades do governo de ampliar o acesso à educação superior pública, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País.

Essa modalidade de ensino ganhou maior ênfase no mundo inteiro com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As primeiras experiências adotadas foram por correspondência, posteriormente, foi utilizado o rádio e a televisão. A partir de 1960 surgem instituições voltadas especificamente para EaD, com destaque a *Open University* do Reino Unido, criada em 1969, sendo a primeira universidade a usar vídeo e material impresso de forma integrada (NUNES, 1994; RODRIGUES, 1998). Em 1994, foi criada a *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) nos moldes tecnológicos atuais,

baseada na mediação por computador, estações de trabalho multimídia e internet.

No Brasil, na modalidade a distancia, o crescimento no número de vagas se intensificou a partir dos incentivos do governo federal na criação de cursos para capacitar professores da rede pública da educação básica, sendo que a principal ação foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é instituída pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, é um sistema formado por um conjunto de universidades, cujo principal objetivo é a formação de professores da rede pública, levando o ensino superior a municípios onde a oferta não existe ou é insuficiente para atender à população (BRASIL, 2006). Em 2005 eram oferecidas 4.646 vagas em cursos de graduação a distância, já em 2006 esse número passou para 13.823 e em 2007 para 25.174.

A evasão discente é um fenômeno complexo, definido como a saída do estudante de um curso sem concluí-lo com sucesso. Ela é resultante de uma série de fatores que influenciam na decisão do estudante em permanecer ou não em um curso. A evasão é um dos problemas inerentes ao sistema de educação que preocupa as instituições de ensino superior, pois gera desperdício de recursos financeiros, sociais e humanos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o custo de um estudante na educação superior durante o ano de 2007 foi de R\$ 12.322 (INEP, 2009). E segundo uma consulta ao sistema de informações sobre as leis orçamentárias, SIGA Brasil¹, o governo prevê um gasto de mais de 30 bilhões de reais para a manutenção do ensino no ano de 2009.

Os custos das atividades desenvolvidas geralmente são fixos, pois o orçamento das instituições é realizado baseado no número de vagas oferecidas periodicamente em todos os cursos. Caso haja evasão num dado instante temporal, o orçamento não modifica e as despesas irão ocorrer da mesma forma. Esta preocupação é pertinente especialmente quando observados os altos índices de abandono dos cursos de graduação a Distância no cenário internacional (SHIM; KIM, 1999; TRESMAN, 2002).

¹ O SIGA Brasil é um sistema de informações que reúne diversas bases de dados (como SIAFI, SIDOR e SELOR) disponibilizando a qualquer cidadão informações orçamentárias. O SIGA Brasil pode ser acessado no endereço http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado

Segundo Wang e Wu (2004), as taxas de evasão em EaD na educação superior a distância na Venezuela chegam a 79% e na Universidade Aberta de Tailândia chegam a 62% após dois anos de um curso. Na Universidade de EaD do Paquistão, o índice de evasão chegou a 99.5% no final do primeiro semestre. Na Ásia os índices chegam a atingir 50% de evasão discente (SHIM; KIM, 1999). Estes exemplos mostram que os cursos de EaD perdem geralmente a metade ou mais de seus estudantes, principalmente nos três primeiros meses dos cursos. Em média 15% dos estudantes que nunca tiveram experiências em EaD abandonam o curso nos três primeiros meses, e os estudantes com experiência totalizam 10% no mesmo período. Após três meses, as evasões tornam-se mais esparsas até o final do curso (TRESMAN, 2002).

Diante disto emerge a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: “quais são os fatores que influenciam a evasão discente de cursos superiores na modalidade a distância no cenário público brasileiro?”

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os fatores que interferem na evasão discente em cursos de nível superior na modalidade a distância nos cursos da Universidade Aberta do Brasil.

Para atender ao objetivo geral foram elaborados os seguinte objetivos específicos:

- a) identificar as variáveis que influenciam na evasão discente em EaD relatadas pelos estudantes;
- b) verificar a percepção dos tutores sobre a evasão;
- c) mapear as relações entre as variáveis identificadas;

1.2 ADERÊNCIA CONCEITUAL AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO]

A interdisciplinaridade, refere-se a interação entre as disciplinas ou áreas do saber, podendo ocorrer em diferentes níveis de complexidade. Essa proposta caracteriza-se como interdisciplinar, pois

permeia por conceitos da educação, tecnologias da informação e comunicação e políticas públicas.

Esta pesquisa se insere na área de Mídia e Conhecimento, pois aborda a educação superior a distancia, ou seja, a evasão em curso de graduação que são oferecidos por meios digitais, ou tecnológicos e fundamentou-se nos três focos desta área: educação, comunicação e mídia. Enquadra-se dentro da linha de pesquisa mídia e conhecimento na educação, pois busca maximizar a identificar os fatores que influenciam na evasão discente em uma modalidade de ensino que suporta-se sobre meios digitais.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, de forma a abordar os fatores que influenciam a evasão na EaD. No primeiro capítulo, encontra-se a contextualização do tema, destacando os objetivos e a justificativa do trabalho.

No capítulo 2 tem-se uma revisão sobre educação superior a distância, explanando sobre as definição e características desta modalidade de ensino, bem como seu contexto histórico. Também abordada a EaD em uma visão sistêmica, relatando os principais modelos de instituições e cursos e definindo segundo a literatura, as características do perfil do estudante desta modalidade de ensino.

No Capítulo 3 encontra-se uma definição conceitual da evasão, bem como as características da evasão discente no ensino superior presencial no Brasil e as características da evasão discente na EaD. Também é apresentada a expansão da educação superior no Brasil.

O Capítulo 4 consiste nos procedimentos metodológicos, neste caso compostos por: definição da estratégia metodológica, delineamento da pesquisa, delimitação da população e da amostra, coleta de dados, análise dos dados, limitações do trabalho.

Quanto ao Capítulo 5, apresenta-se a análise dos dados obtidos, mostrando características do perfil dos estudantes e os fatores da evasão segundo a visão dos estudantes e dos tutores de apoio presencial.

No Capítulo 6, são feitas as considerações finais deste trabalho, com o resgate do problema de pesquisa, bem como seus objetivos e as sugestões para trabalhos futuros.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

A educação superior no Brasil está sendo expandida ao longo dos anos. Na década de 1940, devido à expansão da rede de ensino médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser freqüentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério. A partir de 1968, o desenvolvimento do setor privado criou uma maior demanda de cursos de ensino superior na periferia das grandes metrópoles, e nas cidades de porte médio do interior dos estados, com um índice de desenvolvimento maior. Essa expansão do sistema de ensino ocorreu com o consentimento do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos estudantes de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior (SOARES, 2002). De forma geral, de 1960 a 2002, as matrículas cresceram 37 vezes (PINTO, 2004). Em 2002 haviam 3.479.913 estudantes matriculados em cursos presenciais no Brasil e no ultimo censo divulgado pelo INEP, do ano de 2007 os estudantes matriculados totalizam 4.880.381, o que representa um crescimento de 40,24%.

Apesar do crescimento do número de estudantes matriculados, o sistema de ensino superior brasileiro continua a ser elitizado, e o seu desenvolvimento tardio reflete, até os dias de hoje, em uma baixa taxa de escolarização (NUNES, 2007). A Taxa de Escolarização Bruta² na educação superior brasileira é cerca de 15%, colocando-se junto ao Paraguai, com 14%, e à África do Sul, com 15%. Enquanto a Coréia e os Estados Unidos da América apresentam índice de 72%, Portugal, 47%, e Argentina 48% (PINTO, 2004).

Em concordância com Pinto (2004), O *Centro Interuniversitario de Desarrollo* (CINDA, 2007) compara o Índice de Desenvolvimento Educacional dos países Ibero-americanos, como pode ser visto na tabela 1.

2 Razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população na faixa etária correspondente.

Tabela 1: Indicadores de desenvolvimento educacional dos países Ibero-americanos

	Índice de Desenvolvimento Educacional	
	Pontuação	Ranking
Espanha	0.982	15
Argentina	0.968	27
Chile	0.952	41
México	0.946	46
Panamá	0.944	48
Uruguai	0.941	50
Portugal	0.938	51
Costa Rica	0.938	52
Peru	0.911	63
Venezuela	0.911	64
Equador	0.908	68
Brasil	0.905	71
Bolívia	0.904	72
Colômbia	0.876	81
República Dominicana	0.865	84

Fonte: Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007, p.53)

O Índice de Desenvolvimento Educacional classifica 121 países, sendo que Espanha e Argentina estão entre os países com maior desenvolvimento do ranking, enquanto o Brasil está entre os países de menor desenvolvimento, superando apenas a Bolívia, Colômbia e República Dominicana. Quando analisada a proporção da população com mais de 25 anos com o ensino superior completo (para o grupo dos países ibero-americanos com dados comparáveis), percebe-se que o Brasil é o que tem a menor proporção, ou seja, cerca de 10% da população com mais de 25 anos tem ensino superior completo. Já na Espanha, o percentual da população que tem o ensino superior completo sobe para mais de 25%, índice semelhante ao da Grã Bretanha. Nos demais países ibero-americanos este índice varia entre 10% e 20% (CINDA, 2007).

Esses índices deixam evidente a necessidade de continuar a expansão do ensino superior, principalmente sua interiorização, pois as universidades públicas estão situadas apenas em cidades de médio a grande porte, dificultando o acesso dos estudantes das pequenas cidades e que não tem condições de se deslocar. Outra situação é a que envolve

a população que trabalha e, mesmo tendo acesso a uma universidade, tem dificuldades de freqüentá-la, por necessitar de flexibilidade de tempo por causa de compromissos profissionais.

Esta situação gera demanda de formas de ensino-aprendizagem que se estendam para além do âmbito da tradicional, fazendo com que os sistemas educacionais repensem os seus papéis, buscando uma alternativa para uma educação personalizada, adaptativa e interativa, estimulando a utilização da modalidade a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007; NUNES, 1994; FREITAS, 1999).

Os índices de desenvolvimento educacional brasileiro mostram a necessidade de criar oportunidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população brasileira, proporcionando situações viáveis de educação superior pública e de qualidade, de forma que os estudantes possam conciliar seus compromissos profissionais e familiares com o estudo. Para atender a essa demanda de ensino, tanto a modalidade presencial como a modalidade a distância são necessárias, pois cada modalidade tem suas peculiaridades que atendem a grupos distintos da população.

2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Diferentes terminologias têm sido utilizadas para a EaD, o que torna complexo desenvolver uma definição genérica. Alguns dos termos mais comuns incluem: *e-learning*, aprendizagem em rede, tele-ensino, aprendizagem virtual, aprendizagem assistida por computador, *web-based learning*, e ensino a distância. Todos estes termos contemplam duas situações básicas existentes na EaD: o estudante encontra-se fisicamente distante do professor e a interação entre eles ocorre por meio de alguma tecnologia (ANOHINA, 2005).

Segundo Moore e Kearsley (2007, p.2) define “a EaD como a modalidade educacional na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre com a intervenção das tecnologias de informação e comunicação, de forma planejada”.

Assim, a idéia geral da EaD é simples, os estudantes e os professores estão em diferentes lugares durante todo ou quase todo o tempo do processo de ensino-aprendizagem, o que gera a necessidade da mediação de alguma tecnologia para proporcionar a interação entre os

agentes envolvidos (professores, estudantes, tutores, administradores). Com relação à análise das definições da EaD Rodrigues (2004, p.59) observa que

a) há um consenso entre a separação física de professores e estudantes, e o uso de tecnologias de comunicação; e b) a evolução destas tecnologias influencia de modo fundamental as possibilidades de comunicação, que são a base do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa o conceito considerado é o que consta no Decreto 5.622, que regulamenta a educação superior a distância no Brasil. A EaD é definida como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p.1).

A principal diferença entre a educação presencial e a EaD é o canal de comunicação em que ocorre a interação entre o professor e o estudante. Em ambas as modalidades o professor provoca o aprendizado, estimula o estudante. Entretanto, na EaD, as intervenções do professor são mediadas por algum tipo de tecnologia. A utilização das tecnologias provoca uma mudança na estrutura da oferta dos cursos, pois as atividades síncronas e assíncronas realizadas são especialmente planejadas por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais que não são previstos na modalidade presencial, o que ocasiona uma mudança na organização da instituição.

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD teve origem nas experiências de ofertas de cursos por correspondência, possibilitada pela expansão da imprensa e pelo

barateamento dos serviços de correio. Posteriormente, passou a utilizar o rádio, a televisão, o computador e internet, ou seja, a EaD depende e acompanha a evolução das TICs. Segundo Moore e Kearsley (2007), a EaD, historicamente, pode ser dividida em 5 gerações como mostra a figura 1.

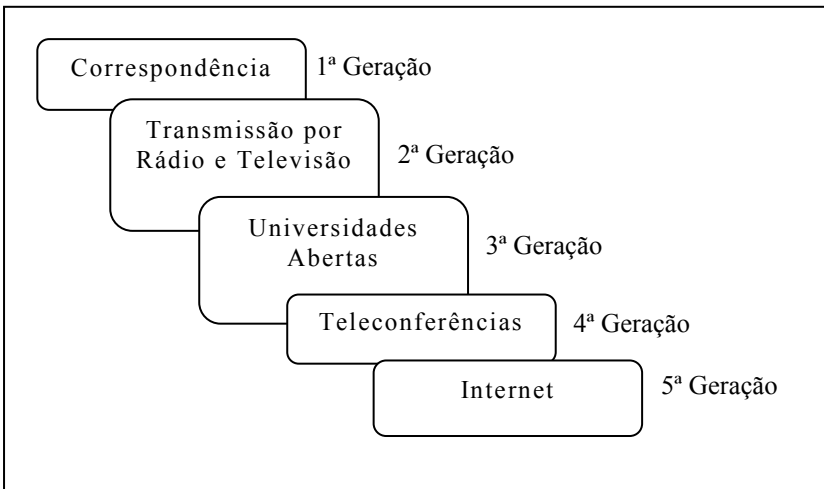


Figura 1: Cinco gerações de EaD.

Fonte: MOORE e KEARSLEY (2007, p. 26)

A utilização da correspondência, a partir de 1840 na Inglaterra, foi a primeira forma de EaD, utilizando como mídia o material impresso. A segunda geração iniciou-se na década de 20, e utilizava como meio de transmissão o rádio e a televisão. A terceira geração de EaD foi marcada pela criação das universidades abertas, no final da década de 60, e utilizavam a integração de áudio/vídeo e correspondência com orientações presenciais. A quarta geração, a partir de 1980, foi amparada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, proporcionando a possibilidade de integração em tempo real entre estudantes e professores, por meio de conferências por áudio, vídeo e computador. A quinta geração teve início na década de 1990 com a expansão da internet, que busca proporcionar uma maior interação entre estudantes e professores, integrando diversas mídias, tais como, texto, áudio e vídeo em uma única plataforma tecnológica, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007).

No Brasil, a EaD iniciou-se em 1923 com a criação da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto, que transmitiam programas educativos de interesse da comunidade pelo rádio. E até a década de 1980 foram iniciados vários projetos, visando promover principalmente a formação profissional de nível elementar e médio, atividades educativas e culturais, tais como a criação das TVs Educativas pelo poder público, o Projeto Minerva e Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003, SARAIVA, 1996).

O projeto Minerva foi criado pelo governo federal e transmitia, em rede nacional, conteúdos para preparação dos exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta e atendeu 17.246 estudantes de outubro de 1970 a dezembro de 1971 (SGANZERLA, 2002). Segundo Alonso (1996), estas transmissões estavam acessíveis a 300.000 pessoas, sendo que destas, 60.000 solicitaram o exame de Madureza. No entanto, somente 33% deles foram aprovados. O projeto SACI atingiu, entre 1973 e 1974, cerca de dois mil professores e 16 mil estudantes do ensino fundamental, por meio de 1.241 programas de rádio e TV realizados, com recepção em 510 escolas de 71 municípios (SGANZERLA, 2002).

Segundo Lima (apud Alonso, 1996) o projeto Minerva recebeu diversas críticas, tais como: currículos simplificados; falta de preparo das equipes; falta de reconhecimento do rádio e a TV como meios educativos; falta de adaptação dos conteúdos à realidade regional da população; e o número insuficiente de equipes regionais para atender a demanda de solicitações por parte dos estudantes. Realidades de projetos como o Minerva mostram que a falta de planejamento para a realização dos cursos, pode transformar em desacreditada uma boa idéia, que neste caso era alcançar o público onde ele estivesse, por estar desconectado da realidade da população.

Na década de 80, aconteceu a primeira tentativa para a criação de uma Universidade Aberta a Distância. Motivada pelas experiências da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta de Costa Rica e por outras experiências bem sucedidas, a Universidade de Brasília criou um centro para desenvolver cursos de extensão na modalidade a distância. Isso ocorreu por meio de uma parceria com a Universidade Aberta da

Inglaterra (*Open University UK*), onde foram oferecidos cursos de extensão, que utilizavam material impresso e atendimento presencial de tutoria em capitais de estados, alcançando 30 mil matrículas até 1983. Esta parceira foi concluída em 1984 (SGANZERLA, 2002).

No ano de 1988 é elaborada, pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de EaD - MEC/INEP. A Portaria 511/88 constituiu um grupo de trabalho para elaborar uma Proposta de Política Nacional de EaD, que foi apresentada em 1989 (SGANZERLA, 2002; NUNES, 1994).

A década de 90 foi marcada pelo uso de novas tecnologias da comunicação e da informação, e pelo início da expansão da internet no ambiente universitário, impulsionando diversas universidades a oferecerem cursos a distância (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003). Em 1992, o Ministério da Educação propõe discussões e cria a Coordenação Nacional de EaD no organograma do MEC. Em 1995 foi criado, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o primeiro curso de graduação a distância, Pedagogia de 1ª a 4ª série, que era oferecido para professores da rede pública estadual e municipal. A partir desta data, diversos cursos na modalidade a distância são oferecidos por várias instituições de ensino. Em 1996 a EaD foi legalmente estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, em dezembro de 2005, foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial da União (SGANZERLA, 2002; SOARES, 2002).

Em 1995 o Laboratório de Ensino a Distância – LED/UFSC é criado com o intuito de pesquisar e produzir modelos e estratégias para o uso da internet, videoconferência e outras tecnologias de comunicação e informação na EAD. Atualmente o LED/UFSC continua em atividade e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, que tem por objetivo “promover a pesquisa de novos modelos de engenharia, de gestão e de disseminação do conhecimento para as organizações e para a sociedade” (SPANHOL, 2009).

No ano 2000 é criado um consórcio de 70 instituições públicas de ensino superior, chamado Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), com o objetivo de democratizar o acesso à educação de

qualidade oferecendo cursos na modalidade a distância³. A UniRede não oferece cursos, mas é uma entidade que gerencia e articula projetos e cursos de várias instituições que fazem parte deste consórcio de EaD (SGANZERLA, 2002). Porém, nota-se a ausência de ações continuadas pela UniRede, seja em nível nacional ou regional, bem como da apresentação de resultados confiáveis sobre os programas implantados e desenvolvidos por este consórcio (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2006).

Em 2004, o MEC convoca instituições públicas e comunitárias, por meio de Edital, para participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura). Os cursos deste programa são oferecidos na modalidade a distância, formando os educadores em exercício na rede pública que não possuem a titulação legalmente exigida para a função (SGANZERLA, 2002; SOARES, 2002).

Em 2005 o Ministério da Educação cria uma articulação das universidades públicas brasileiras, o Sistema UAB, que tem como objetivo levar educação superior pública de qualidade na modalidade a distância aos municípios brasileiros que não a possuem, ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país. Também visa fomentar a pesquisa de metodologias de educação superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (MOTA, 2009).

Os resultados do Censo da Educação Superior mostram um crescimento significativo nos cursos de EaD no Brasil. De 2003 a 2006 houve um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas na graduação. Em 2005, os estudantes de EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006 essa participação passou a ser de 4,4% (INEP, 2007b⁴).

Apesar da expansão e dos avanços da EaD no Brasil, o que se percebe na literatura é um passado com diversas intervenções do governo em ações descontínuas, das quais não se encontram relatórios oficiais apresentando os resultados obtidos. Os registros possibilitam

³ Este consórcio continua ativo e pode ser acessado em <http://www.uniredede.br/>

⁴ Notícia do dia 19 de dezembro de 2007.

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm

que todos possam usufruir da experiência relatada e compará-la com os outros dados, promovendo o fortalecimento do ciclo de criação, organização e difusão do conhecimento.

2.3 SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Analisar a EaD de forma sistêmica fornece subsídios para identificar processos falhos dentro de uma instituição, estabelecer as condições necessárias para se prosseguir dentro do sistema educacional de uma forma ordenada e, com isso, compreender o que leva o estudante a obter sucesso ou insucesso em curso de graduação a distância.

Um sistema de Educação a Distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.9).

Os sistemas de EaD são complexos e envolvem uma série de componentes e processos que funcionam de forma integrada, tais como: o planejamento e o desenvolvimento do projeto do curso, a produção dos materiais didáticos, os sistemas de avaliação, os mecanismos operacionais da instituição, o gerenciamento acadêmico, e a disponibilização de serviços de apoio ao estudante, entre outros. Rumble (2003) diz que a maior parte dos sistemas de EaD é compreendida por três subsistemas: o material pedagógico, os estudantes e a administração, que são influenciados por diferentes aspectos culturais e filosóficos.

Segundo Col (2003a) analisar de forma sistêmica a EaD estabelece as condições necessárias para prosseguir de uma forma ordenada, pois pelo sistema é possível reconhecer que todos os seus componentes estão inter-relacionados. Uma alteração num componente implicará em alterações nos outros. Em complementação a Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007) propuseram uma representação, ou seja, um modelo de sistema de EaD, mostrando alguns dos macro fatores que afetam e interagem com cada uma das partes deste sistema, como mostra a figura 2.

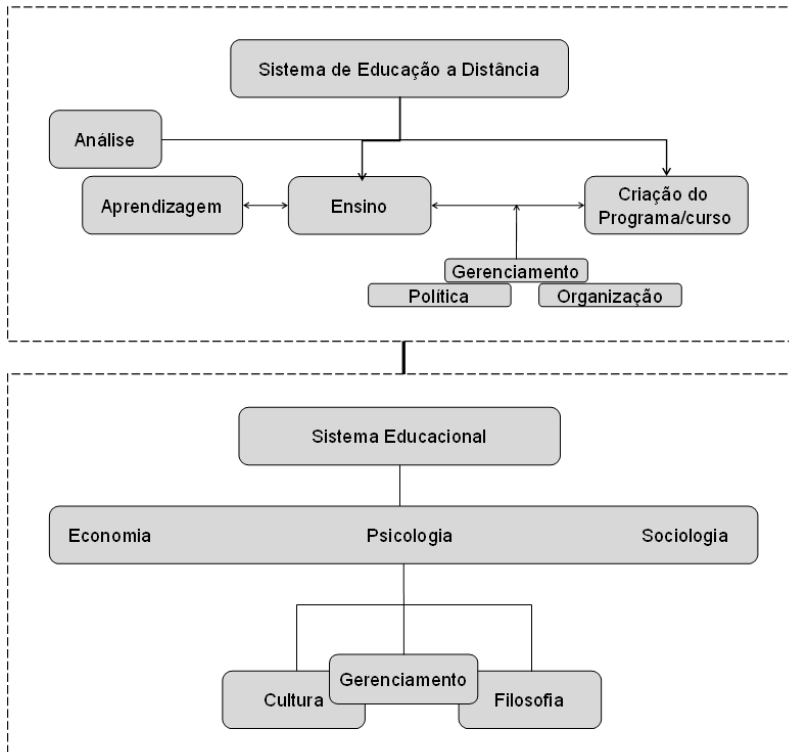


Figura 2: Modelo de Sistema de EaD.

Fonte: Moore e Kearsley, 2007, p.11

A parte superior da figura 2 mostra que o sistema de EaD está diretamente relacionado com o ensino-aprendizagem, a criação do programa/curso, e as tecnologias que dão suporte a tudo isso, bem como ao sistema educacional como um todo. Este é visualizado na parte inferior da figura e recebe também influências dos aspectos psicológicos, econômicos e sociológicos partilhada pelo corpo docente, e estas por sua vez, estão relacionadas a história da instituição, do Estado, da nação, ou seja, da cultura e das suposições filosóficas gerais da sociedade em que está estabelecido. Desta forma, um sistema de EaD é composto por uma série de subsistemas que devem funcionar de forma integrada, como mostra o quadro 1.

- a) uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida - corpo docente, colaboradores da instituição, e outras fontes que incluem consultores externos;
- b) uma estrutura desse conhecimento em forma de materiais e atividades para os estudantes (cursos) - neste subsistema está incluída toda a elaboração de materiais, bem como a equipe que os desenvolve;
- c) um subsistema que transmita os cursos para os estudantes - tecnologias de distribuição do curso, que podem ser guias, livros, cds, internet;
- d) tecnologias para a interação entre professores e estudantes;
- e) um espaço em que o estudante tenha o seu ambiente (virtual/real) distinto;
- f) um subsistema que controle e avalie os resultados, de modo que intervenções sejam possíveis, quando ocorrem falhas. Este subsistema está ligado a todo gerenciamento;
- g) uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas;

Quadro 1: Subsistemas do sistema de EaD

Fonte: Moore e Kearsley, 2007

A estruturação de um sistema para EaD é orientada pela troca de conhecimento dos subsistemas, por meio de componentes que garantam a qualidade do aprendizado. A gestão acadêmica de um projeto de curso de EaD deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é importante que o estudante de um curso a distância tenha as condições e suporte equivalentes ao presencial, e que o sistema acadêmico priorize isso, no sentido de oferecer ao estudante geograficamente distante o acesso aos mesmos serviços disponíveis para aquele do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Outro modelo de sistema de EaD relevante é o definido pela *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), instituição que surgiu em 1994, já nos moldes da educação *on-line*. Este modelo pode ser visto na figura 3.

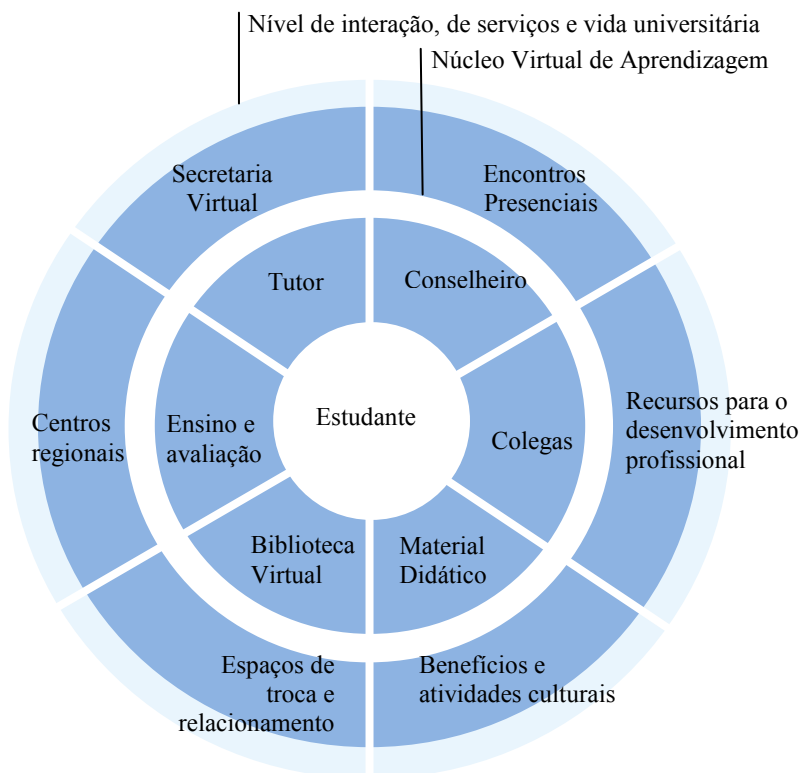


Figura 3: Modelo de Sistema de EaD da UOC
 Fonte: UOC (2009)

No sistema da UOC o tutor é responsável por orientar o estudante de uma maneira personalizada sobre a sua formação. Já o consultor, deverá garantir progressos do estudante em cada uma das disciplinas. O subsistema Ensino e Avaliação define o processo de aprendizagem, a metodologia de trabalho e os critérios de avaliação. O Campus Virtual é o ambiente de ensino-aprendizagem, a partir do qual o estudante pode acessar recursos e interagir com a comunidade universitária, e os materiais de aprendizagem multimídia complementam cada tema trabalhado. Os estudantes estão amparados por centros de apoio, que prestam atenção personalizada de recursos para o estudo, e um espaço para reunião entre colegas (UOC, 2009).

No Brasil, um modelo de sistema de educação a distância é o programa Universidade Aberta do Brasil, que é uma articulação criada pelo Ministério da Educação entre instituições públicas de ensino superior e municípios. Onde as instituições públicas de ensino superior ofertam cursos de graduação equivalente aos presenciais aos municípios brasileiros, que por sua vez disponibilizam os recursos físicos e humanos locais para a organização de pólos de apoio presencial, necessários para o desenvolvimento dos cursos, como mostra a figura 4.

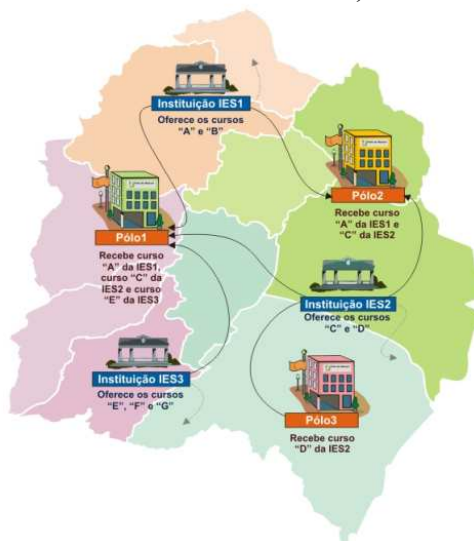


Figura 4: Articulações do sistema UAB
Fonte: Brasil, 2008

Pela figura 4 percebe-se que uma instituição pode oferecer diferentes cursos em diferentes pólos e, um pólo pode receber cursos de diferentes instituições. No sistema UAB, o estudante recebe o apoio de professores, tutores a distância e tutores presenciais.

Ao comparar as representações de sistema apresentadas, percebe-se que a proposta de Moore e Kearsley (2007) enfatiza aspectos conceituais teóricos, enquanto a representação da UOC mostra os aspectos práticos em torno do estudante e o modelo da UAB os aspectos de organização de um consórcio de instituições. As questões de organização de curso e pedagógicas do UAB ficam a cargo da instituição que oferta o curso.

Apesar da infra-estrutura da EaD apresentar algumas modificações, os currículos dos cursos devem ser compatíveis em ambas as modalidades, pois segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, os cursos e programas a distância no Brasil “deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial” (BRASIL, 2005, p.1). O decreto também estabelece que os cursos e programas a distância podem aceitar transferências de cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância, e em cursos e programas presenciais (BRASIL, 2005). O modelo da UOC apresenta de forma detalhada os subsistemas que permeiam os estudantes de EaD, sendo que a escolha do modelo adotado em um subsistema terá repercussão em todo o sistema.

É importante lembrar que o sistema de EaD e sua gestão dependem do contexto em que estão inseridos, da legislação vigente, do tipo de instituição e do modelo de curso adotado, sendo que todas essas questões estão ligadas ao perfil do estudante a que se objetiva atender. Segundo Catapan e Mallmann (2007, p. 63-64),

A gestão de um curso na modalidade a distância envolve diversos aspectos de planejamento, desenvolvimento e implementação: elaboração da proposta pedagógica, currículo, sistemas de comunicação, avaliação, recursos financeiros, infra-estrutura, produção dos materiais didáticos e formação de equipes.

Uma das principais definições em um sistema de EaD é a questão de gerenciamento e organização, que se estabelecem devido ao cenário institucional. Os programas de EaD devem ser implementados e conduzidos baseados numa política institucional que atenda às suas especificidades. Desta forma, os cursos superiores a distância podem ser ofertados por três tipos de instituições, segundo a sua finalidade: especializada, bimodal ou em consórcios virtuais (RUMBLE, 2003, COL, 2003a, MOORE; KEARSLEY, 2007).

As instituições especializadas, também chamadas de instituições de finalidade única, são aquelas criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância. Tem-se como exemplo *Open University* (UK),

Universitat Oberta de Catalunya. Esse tipo de instituição controla seus próprios currículos e possui sistemas administrativos otimizados, atuando com orçamentos próprios e independentes, além de fornecer seus próprios diplomas e certificados, tendo um quadro pessoal exclusivo para a modalidade (COL, 2003a; BELLONI, 2001). Segundo Moore e Kearsley (2007, p.4)

EaD é a atividade específica de uma instituição com finalidade única. Todo o corpo docente e os colaboradores da instituição se dedicam exclusivamente à EaD; as funções que exercem são diferentes daquelas faculdade, universidade, sistema escolar ou departamento de treinamento tradicional.

Já as instituições com finalidade dupla, ou bimodais, são instituições que atuam na educação presencial e optam por oferecer cursos a distância. Em geral, começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e passam a realizar cursos de graduação (FREEMAN, 2003). Segundo Belloni (2001), este tipo de instituição é menos vulnerável do que as instituições de finalidade única, pois, por já terem a experiência dos cursos presenciais, podem obter um *feedback* imediato de seus cursos e, geralmente, possuem maior facilidade em conseguir recursos financeiros externos, devido à sua credibilidade no campo educacional. Exemplos deste tipo de instituição são as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que participam da UAB, tais como UFMT, UFSM, UFSC, UFRJ, entre outras.

Uma instituição com finalidade dupla é aquela que agrega EaD a seu campus previamente estabelecido e ao ensino baseado em classes. [...] Para gerenciar as atividades especiais de criação e ensino necessárias para a qualidade constantes os programas de EaD, a instituição com finalidade dupla estabelece uma unidade especial juntamente aos recursos aplicados no ensino convencional. Essa unidade possui normalmente uma equipe administrativa, produtores de conteúdo e especialistas técnicos cuja única responsabilidade é a EaD. Ela raramente tem seu próprio corpo docente; a maioria dessas unidades se vale do

corpo docente da instituição a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado. Geralmente, o corpo docente tradicional no campus se encarrega do ensino, muitas vezes, com auxílio de professores em período parcial, todos são gerenciados pela unidade de EaD (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.4-5).

As universidades e consórcios virtuais são associações de universidades, onde as instituições unem seus esforços para oferecer cursos a distância. Algumas dessas associações são pontuais e temporárias, para um curso ou projeto específico, outras objetivam ser duradouras, buscando associar os melhores professores, cursos e recursos das instituições, juntando forças para oferecer um ensino de qualidade, como é o caso da UAB, que lidera e financia as IFES bimodais (SOARES, 2002).

A classificação organizada pelos referidos autores é fundamental no sentido de identificar os agentes envolvidos e os critérios que devem ser atendidos. Uma instituição especializada (*single mode*) deve estar preparada para prover a estrutura necessária somente para os estudantes a distância, enquanto em uma instituição integrada (bimodal) os estudantes presenciais também devem ser considerados. De forma complementar, o relacionamento entre as duas modalidades requer uma estratégia própria para garantir o máximo de benefícios para todos os envolvidos. Os consórcios requerem empenho entre as instituições para que sejam proveitosos para todas e devem considerar as especificidades de cada uma (RODRIGUES, 2004, p.63).

Mason (2001) expande essa categorização da tipologia de instituições de EaD em seis classes diferentes, de acordo com a forma que a(s) instituição(ões) se organiza(m) para oferecer os cursos, como pode ser visto no quadro 2.

Modelo	Descrição
Agentes (<i>Brokerage</i>)	Organização estruturada especialmente para atender ao setor de aprendizagem permanente, usando os professores e os recursos de universidades já existentes. Nova organização que envolve um quadro de pessoal pequeno, essencialmente administrativo e de modelagem de cursos. A <i>Brokerage</i> coloca os estudantes em contato com os provedores de curso.
Parcerias	Normalmente envolvem apenas duas instituições, e são definidos em contrato os papéis de cada uma. Normalmente, uma instituição provê o curso, e a outra recebe ou fornece o suporte aos estudantes.
Guarda-Chuva	Instituições existentes se reúnem sob uma superestrutura para organizar novos cursos de novas maneiras. As dificuldades desse modelo são as políticas institucionais e as reservas de mercado, dificultando a colaboração necessária.
Nova (<i>Greenfield</i>)	A criação de uma instituição totalmente nova certamente ultrapassa as barreiras apresentadas nos outros modelos. Os nichos de mercado e os professores podem ser selecionados de acordo com a missão da instituição.
Rede (<i>Network</i>)	É o modelo pelo qual universidades já existentes colaboram em uma variedade de combinações para produzir cursos para o mercado de aprendizagem permanente. Este é o modelo menos inovador e pode ser desenvolvido a partir de arranjos já existentes, com poucos recursos extras para expansão.
Integrada (Bimodal)	Este é o modelo mais comum nos EUA e na Austrália. A instituição organiza cursos a distância e cursos presenciais. Entre as vantagens está o número maior de cursos e professores, opção de realizar cursos no campus e a maior gama de alternativas de ensino, além do uso da tecnologia pelos estudantes presenciais e a rapidez de avaliação dos cursos e materiais.

Quadro 2: Modelos de instituições emergentes em EAD de Mason
Fonte: Rodrigues (2004)

Os modelos descritos no quadro 2 dão subsídios para entender as questões de organização da instituição e, desta forma, possibilita a adequação da oferta do curso, considerando alternativas e desenvolvendo novas soluções, dentro das possibilidades do seu modelo institucional. Mason (2001) também menciona como elementos

fundamentais para as instituições a definição dos currículos, a preparação dos cursos, a estrutura de suporte aos estudantes, a avaliação dos estudantes e a emissão de certificado, além das questões administrativas e organizacionais.

O tipo de instituição influenciará no tamanho da equipe e nos recursos disponíveis para a realização do curso, ou seja, se terá recursos para produzir material impresso, utilizar videoconferência, Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), vídeos, entre outros, e assim, juntamente com outros dados, tal como o público alvo, escolher a forma e o formato em que o estudante terá acesso ao conteúdo, definindo-se assim o modelo de curso.

O modelo de curso adotado por uma instituição deve estar pautado na organização de estratégias de disponibilização de conteúdo e de interação entre estudantes, professores e tutores, de forma a promover o processo de ensino-aprendizagem com seus estudantes. Para que isso ocorra, é necessário pensar em questões como seleção de material, mídias a serem utilizadas, estratégias pedagógicas, métodos de avaliação, já que essas questões são inerentes ao modelo de curso adotado (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os modelos de cursos são derivados dos requisitos de ensino-aprendizagem das diversas áreas do conhecimento e se apresentam como um componente fundamental da EaD, pois é com base no desenho instrucional do curso que os estudantes têm acesso aos materiais e realizam suas atividades (RODRIGUES, 2004, p.70).

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, durante a década de 90, também ocorreu um desenvolvimento na área de acesso aos materiais dos cursos e a comunicação em tempo real (síncrona) e assíncrona tornaram-se mais fáceis. Novos sistemas de conferência foram disponibilizados, com interfaces mais intuitivas, facilitando a utilização pelos estudantes, potencializando a aprendizagem on-line (KEEGAN, 2008).

Peters (2002) diz que, frequentemente, os conceitos relacionados à EaD tornam-se tão sólidos que são transformados em modelos, testados e colocados em prática. Desta forma, apresenta, baseado em seus fundamentos conceituais, os modelos descritos no quadro 3.

Modelo de educação por correspondência	o estudante recebe o material impresso para estudar e posteriormente realizar os exames, o apoio de tutoria pode ou não ser oferecido. “O modelo de educação por correspondência ainda é usado amplamente, apesar do interesse mundial na informatização da EaD”.
Modelo multimídia (de massa)	a integração das mídias rádio, televisão e material impresso, de forma planejada e estruturada, para promover ensino-aprendizagem.
Modelo de EaD em grupo	neste modelo há a integração das mídias: rádio e televisão, sendo que as transmissões das aulas acontecem para determinados grupos de estudantes que freqüentam classes obrigatórias, um instrutor faz a explanação do conteúdo e proporciona momentos de discussão entre os estudantes. Outra característica é que geralmente não é oferecido material impresso, apenas notas de aula.
Modelo baseado em rede	integra múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando as informações de maneira organizada, através de um ambiente informatizado. Possibilita também a realização de interações entre os estudantes, tutores e professores de forma virtual. É um modelo complexo e que vem ganhando espaço devido a evolução da informática.
Modelo sala de aula estendido tecnologicamente	neste modelo as aulas acontecem em uma sala ou estúdio, e são transmitidas para duas ou mais salas através de cabo, satélite ou sistema de videoconferência.

Quadro 3: Categorias de Modelos de Cursos

Fonte: Adaptado de Petters (2000, p.67-83).

Pelo quadro 3, percebe-se que uma das características que distingue os modelos de curso é a mídia que é utilizada, ou seja, a forma

pela qual o estudante tem o acesso ao conteúdo do curso. Petters (2002) utilizou como parâmetros classificatórios a finalidade do curso e o número de estudantes que se pretende atingir. De forma complementar, Mason (1998) classificou os modelos de curso de acordo com a interação dos estudantes com os tutores e professores, e na seleção de conteúdos do curso, como pode ser visto no quadro 4.

<p>a) Conteúdo + Suporte</p>	<p>A base é a separação entre a equipe que planeja e produz o curso e as equipes que interagem com os estudantes (outros professores ou tutores). Mesmo que os estudantes possam direcionar as atividades e discussões para questões que são de seu interesse pessoal e/ou profissional.</p> <p>A estrutura básica do curso, normalmente produzido em larga escala, deve ser seguida pelo estudante. A possibilidade de contextualização se dá essencialmente através de interação com os professores assistentes ou tutores. Em relação ao curso como um todo, o tempo dos estudantes em discussões on-line não representa mais do que 20% do total de dedicação.</p>
<p>b) <i>Wrap Around</i></p>	<p>Esta categoria consiste em criar uma parte de curso (guias de estudo, atividades, discussões) que é construída sobre uma base de materiais já existentes (livros, CD-ROMs, tutoriais). Este modelo tende a incentivar que os estudantes façam mais pesquisas, gerando mais liberdade e responsabilidade. O papel do professor ou tutor é mais intenso, porque uma parcela menor do curso é pré-determinada, de modo que ajustes são feitos a cada vez que o curso é implementado.</p> <p>Atividades síncronas, trabalhos em grupo e a incorporação de novas referências são possíveis neste modelo. O tempo dedicado à discussões, em relação ao total do curso, gira em torno de 50%.</p>
<p>c) Integrado</p>	<p>Este modelo é oposto ao primeiro. A base do curso são atividades colaborativas, pesquisa intensiva e projetos em pequenos grupos. O conteúdo é fluido e dinâmico e determinado, em grande parte, pelas</p>

atividades individuais ou do grupo. De certa forma, desaparece a distinção entre conteúdo e suporte.
--

Quadro 4: Modelos de cursos segundo a possibilidade de interferência do estudante

Fonte: Mason (1998 *apud* Rodrigues, 2004)

Os modelos do quadro 4 abordam os fatores relacionados à elaboração e disponibilização dos materiais, levando em consideração as formas de interação entre estudantes e professores, o suporte proporcionado aos estudantes, as questões relacionadas a tutoria, o processo de ensino-aprendizagem, bem como o sistema de avaliação no qual estão moldadas as estruturas do curso. É importante ter clareza que, independente das mídias utilizadas, o sistema de EaD de uma instituição deve ser planejado tendo em vista o tipo de recurso de infra-estrutura que o estudante terá para acessar o curso (RUMBLE, 2003). Não tem sentido, por exemplo, montar um curso baseado em videoconferências para ser oferecido em um lugar aonde o sinal do satélite não chega.

No Brasil, segundo Sanchez (2007) o material impresso (livros, apostilas etc.) é a mídia mais utilizada pelas instituições de EaD, chegando a 86,4% delas (Tabela 2). Mais da metade (56%) utiliza o modelo de EaD baseado em rede (*e-learning*⁵).

Tabela 2: Mídias utilizadas, por região geográfica no Brasil

Mídias Utilizadas	Centro-Oeste		Norte		Nordeste		Sul		Sudeste		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Material Impresso	13	81,3	7	87,5	12	92,3	33	86,8	43	86,0	108	86,4
E-learning	9	56,3	2	25,0	9	69,2	19	50,0	31	62,0	70	56,0
Televisão	3	18,8	4	50,0	8	61,5	12	31,6	9	18,0	36	28,8
Video	6	37,5	4	50,0	5	38,5	16	42,1	18	36,0	49	39,2
CD	11	68,8	2	25,0	4	30,8	17	44,7	27	54,0	61	48,8
DVD	5	31,3	2	25,0	6	46,2	18	47,4	18	36,0	49	39,2
Rádio	1	6,3	0	0,0	2	15,4	5	13,2	6	12,0	14	11,2
Videoconferência	0	0,0	0	0,0	2	15,4	12	31,6	12	24,0	26	20,8
Outras	3	18,8	1	12,5	3	23,1	8	21,1	8	16,0	23	18,4
NRNA	1	6,3	0	0,0	0	0,0	1	2,6	3	6,0	5	4,0
Total de Instituições	16		8		13		38		50		125	

Fonte: Sanchez (2007)

⁵ Sanchez considera como e-learning o aprendizado mediado por internet.

Dependendo do material usado, e da abordagem instrucional, existe uma necessidade maior ou menor de interação entre os estudantes, tutores e professores, de forma que todas as interações, síncronas ou assíncronas, têm implicações importantes para o processo de ensino-aprendizagem. O mais importante é que a escolha do modelo do curso seja feita de forma a atender às necessidades do público alvo, dentro das possibilidades da instituição, assegurando a entrega do material, o aprendizado do estudante e a qualidade de ensino.

Após realizar as definições referentes à instituição e ao modelo de curso do sistema de EaD é pertinente realizar a avaliação do sistema, visando assegurar o seu bom funcionamento. Cabe ressaltar que a avaliação de aprendizagem dos estudantes fica a cargo dos professores e não é o foco deste trabalho.

A avaliação institucional na EaD é um processo contínuo em busca da qualidade, e é impensável concebê-la dissociada da mudança exigida pela dinâmica da realidade política, social, cultural, organizacional, científica e tecnológica. Assim, recomenda-se que a avaliação seja realizada de forma planejada, e durante o processo de execução e acompanhamento das ações conte com a cooperação e participação da equipe multidisciplinar envolvida, desde a coleta de dados até sua interpretação e elaboração de sugestões para prevenir e corrigir inconsistências, promovendo e desenvolvendo acertos, respeitando as diferentes realidades (RODRIGUES, 1998).

Segundo Brasil (2002, p.20),

Cursos de graduação a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente. Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação: (1) a que diz respeito ao estudante e (2) a que se refere ao curso e à Instituição como um todo no contexto do curso, incluindo os profissionais que nele atuam, ou seja, a avaliação institucional.

A avaliação dos cursos de EaD pode ser classificada, segundo a sua finalidade, em avaliação formativa, somativa ou avaliação global, sendo que as duas primeiras dizem respeito à avaliação do curso pelo estudante e a terceira está ligada a todos os processos da instituição. E

essas formas de avaliação são indispensáveis para garantir a qualidade e o aperfeiçoamento dos cursos (FREEMAN, 2003).

A avaliação formativa é aquela em que os estudantes opinam sobre o curso durante a sua realização, oferecendo um retorno sobre o desenvolvimento do curso. A avaliação formativa deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, com a preocupação de reorientar os tutores, professores e administradores, com o intuito de melhorar o curso, enquanto ele está sendo oferecido. Desta forma, a avaliação formativa tende a dar subsídios qualitativos do andamento do curso (FREEMAN, 2003; CARLINI; RAMOS, 2009).

A avaliação somativa, tem como objetivo apresentar de forma quantitativa e concentrada os resultados do desenvolvimento de um curso, explicitando a lacuna entre o que foi atingido e as metas estabelecidas no seu início. Esse tipo de avaliação ocorre em momentos específicos ao longo do curso, como por exemplo, ao término de uma lição, módulo, semestre letivo, entre outros (FREEMAN, 2003; CARLINI; RAMOS, 2009).

A avaliação global inclui a avaliação do curso como um todo, com o objetivo de auxiliar a instituição de EaD no monitoramento da eficiência e da qualidade dos seus cursos (FREEMAN, 2003). Desta forma, com o intuito de avaliar os cursos de EaD, Rodrigues (1998) desenvolveu um modelo estruturado a partir de critérios que permitem a realização de comparações entre cursos. Este modelo, mostrado na figura 5, contempla os subsistemas envolvidos em um sistema de EaD desde o seu planejamento até a avaliação.

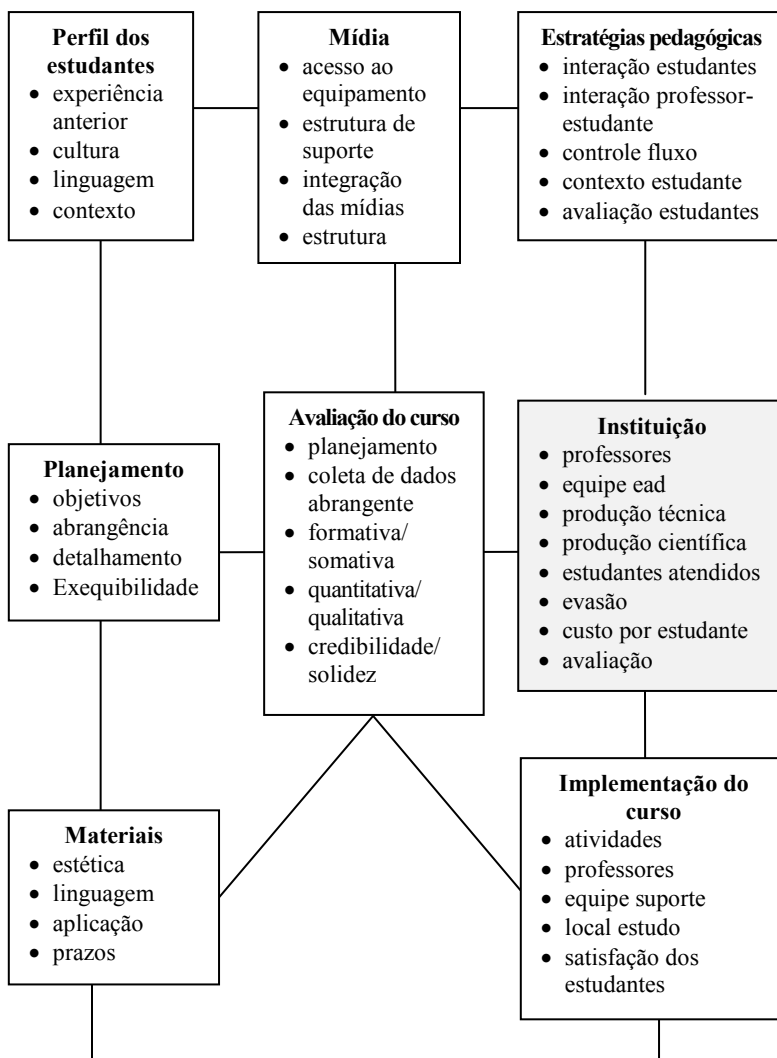


Figura 5: Modelo de avaliação para cursos a distância

Fonte: Rodrigues, 1998.

A utilização deste modelo possibilita à instituição, ou ao curso, a realização de uma avaliação sistemática atribuindo-se pesos para cada

critério listado, possibilitando a comparação da qualidade entre cursos. Rodrigues (1998, p.67) esclarece que

Se partir do pressuposto que o item avaliação é o centro, obtém-se a alternativa de atribuir pesos diferentes a cada critério ou item de acordo com a necessidade de cada instituição ou curso. Obviamente, isto implica que quem for avaliar se um curso é adequado ou não as suas necessidades, tenha um diagnóstico claro destas necessidades.

Avaliar é um dos processos dentro da abordagem sistêmica de EaD responsável por construir e monitorar o desempenho, pois visa a melhoria contínua da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Assim, as identificações do modelo institucional e do modelo de curso vão auxiliar na definição das estruturas de suporte aos estudantes. Essas estruturas, juntamente com o perfil do estudante, têm influência direta na decisão do estudante em permanecer ou abandonar um curso.

A EaD estabelecida dentro de uma abordagem sistêmica, envolve uma série de componentes que funcionam de forma interligada, tais como o contexto da população, a legislação vigente, o modelo de instituição, o modelo do curso e o perfil do estudante. Assim, os programas e cursos de EaD devem ser planejados, implementados e conduzidos baseados numa política que atenda as suas especificidades, adotando estratégias de organização, disponibilização de conteúdo e de interação entre estudantes, professores e tutores, de forma a atender as necessidades do estudante, proporcionando condições de ensino-aprendizagem.

2.4 O ESTUDANTE NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na EaD os estudantes ampliam a sua responsabilidade no processo de aprendizagem, sendo que esta passa a ser voltada para metas, com bases empíricas voltadas a uma aprendizagem construtivista. Os estudantes de EaD têm que se acostumar com essa nova abordagem, sendo mais ativos e executando suas atividades de forma reflexiva. Willis (1992) diz que para um curso funcionar de maneira eficaz, os estudantes precisam sentir-se confortáveis com a natureza do ensino-

aprendizagem a distância. O estudante na modalidade a distância está perante uma nova noção de tempo e espaço. Assim, necessita desenvolver atitudes que contribuam para o perfil necessário ao estudo a distância, tais como motivação, responsabilidade, organização e autonomia (MCISAAC; GUNAWARDENA, 1996).

os estudantes devem estar prontos para serem capazes de reconhecer metas e possibilidades concretas de aprendizagem com base nas modificações que podem causar em suas vidas e no trabalho, estar dispostos a planejar e organizar a sua aprendizagem de forma independente dos professores. (PETERS, 2002, p. 185)

Além destas características inerentes à personalidade, existem outros fatores que devem ser conhecidos para compreender e atender às necessidades dos estudantes. Esses fatores são: dispersão geográfica; os tipos de tecnologia de comunicação a que têm acesso; faixa etária; situação motivacional; contexto; e informações culturais (FREEMAN, 2003). Rowntree (1990 apud FREEMAN 2003) sugere ser necessário considerar quatro questões principais sobre os estudantes: a sua demografia, a sua motivação, os seus ‘fatores de aprendizagem’ e o seu contexto.

Com relação aos dados demográficos, devem ser considerados: a) a idade do estudante, pois esta pode afetar a motivação e as experiências de aprendizagem anteriores; b) sexo, em algumas culturas poderá ter um efeito significativo sobre as necessidades a serem correspondidas, como por exemplo, gestação; c) emprego, esta questão poderá afetar as técnicas e os conhecimentos que os estudantes já possuem, bem como a motivação e as suas oportunidades de colocarem em prática os novos conhecimentos adquiridos; e d) circunstâncias de aprendizagem, tais como, a possibilidade de poderem estudar em casa, se têm acesso a telefone, eletricidade, computador, se podem deslocar-se a um centro de estudo (FREEMAN, 2003).

Na EaD a aprendizagem deve ser centrada no estudante. Desta forma, conhecer as características e os dados demográficos destes estudantes ajuda a compreender os obstáculos que eles terão que enfrentar para participar do curso, possibilitando a instituição dar o suporte adequado (GALUSHA, 1997). Corroborando com isso, McIsaac e Gunawardena (1996) dizem que compreender o perfil do estudante de EaD gera subsídios para melhorar a qualidade do ensino e garantir

melhores chances de sucesso do estudante no curso, minimizando a evasão. Assim, a investigação do perfil do estudante, ou seja, a combinação dos dados pessoais (tais como estilo da aprendizagem), fatores ambientais e sociais devem ser levados em consideração para se prever o sucesso acadêmico nos cursos de EaD (MCISAAC; GUNAWARDENA, 1996).

Uma pesquisa com 61 instituições nos Estados Unidos, realizada pelo Conselho de Educação e Treinamento a Distância (DETC – Distance Education na Training Council), constatou que a média de idade dos estudantes de EaD é 31 anos, e 52% dos estudantes eram do sexo feminino. Além disso, 90% dos estudantes trabalhavam e 82% já tinham cursado outra graduação (DECT, 1998 apud MOORE e KEARSLEY, 2007).

Nos Estudos Unidos, uma pesquisa realizada na Universidade da Carolina do Norte revelou que 74% dos estudantes eram do sexo feminino, em média com 30 anos de idade. No que diz respeito às responsabilidades do dia a dia, 47% dos participantes eram casados, 39% tinham de um a quatro filhos com menos de 18 anos e que residem com eles. Além disso, 84 % dos participantes trabalham, sendo que 58% mais de 30 horas por semana (TUCKER, 2003).

Essas informações são importantes para ajudar os estudantes a relacionarem-se com a instituição e a compreenderem os seus sistemas de funcionamento, desenvolvendo meios de ajudá-los a identificarem-se com a instituição e a sentirem que fazem parte de um corpo de estudantes. Conhecendo o perfil do estudante, todos os atores do sistema de EaD podem ter atitudes para ajudá-lo a manter a motivação e superar problemas de aprendizagem, dando conselhos sobre como estudar; além do apoio no conteúdo do curso (COL, 2003b; GALUSHA, 1997).

Com relação à motivação do estudante, Rowntree (1997, p. 85 apud FREEMAN, 2003) identifica quatro tipos: a) vocacional, relacionada ao progresso na profissão; b) acadêmica, aprendem pelo gosto de aprender; c) pessoal, estudantes que sabem porque estão estudando e aquilo que desejam alcançar; e d) social – estes estudantes poderão sentir-se isolados na modalidade à distância, por isso a sua instituição terá de procurar maneiras de quebrar esse isolamento, como seja, criando grupos de estudo, tutoriais por telefone, ou conferências por computador.

Armengol (apud NUNES, 1994) menciona que a população estudantil da modalidade a distância é predominantemente adulta. Em

concordância com este fato, Rumble (2003) menciona que a EaD geralmente é conveniente para estudantes do ensino médio e superior, sendo que estudantes mais novos necessitam do acompanhamento dos pais ou de monitores. A predominância dos estudantes adultos sugere a valorização da experiência individual no que se refere ao tema a ser estudado e ao tratamento dos conteúdos, dando enfoque na experiência de vida e na cultura dos estudantes.

É importante compreender que as experiências de aprendizagem anteriores dos adultos tanto poderão atuar contra eles como em seu favor. Para muitos estudantes adultos, a sua educação anterior foi marcada pela falta de sucesso, pela exclusão, e pela frustração. Por isso, voltar a estudar como adulto pode ser uma experiência intimidante. Por outro lado, como adultos, os estudantes têm em geral mais compromissos do que as crianças, e o espaço que o estudo ocupa nas suas vidas é, por isso, muito diferente. Isto pode ser um fator positivo, se permitir que alguns estudantes adultos mantenham o *stress* dos estudos numa melhor perspectiva; ou um fator negativo, pelo fator de o estudo ter de competir com atividades essenciais à sobrevivência, como sustentar a família, manter um emprego, e conseguir dinheiro suficiente para viver (COL, 2003a, p.25).

Outra característica própria do estudante de EaD é a questão da dispersão, seja ela por razões geográficas, de trabalho, incapacidade física, etc. Os estudantes, principalmente adultos, devido às necessidades do mercado de trabalho, precisam se aperfeiçoar, no entanto têm dificuldade de frequentar uma sala de aula, pois os horários do ensino presencial são fixos, bem como a distância das universidades (NUNES, 1994). Rumble (2003) corrobora com esta afirmação, dizendo que a EaD é adequada a estudantes que, por alguma razão, não podem frequentar a sala de aula, bem como aos que desejam estudar por algum interesse pessoal ou por prazer.

As barreiras com que os estudantes se deparam são determinadas pelo contexto. As barreiras podem existir de formas inesperadas. Por exemplo, numa

economia desenvolvida com uma boa infra-estrutura e com um PIB relativamente elevado, os estudantes podem ser desencorajados pela dificuldade de terem de equilibrar os requisitos de tempo dos estudos com os das respectivas carreiras. Outras barreiras habituais são de natureza geográfica ou temporal – as pessoas que trabalham podem não ser capazes de frequentar aulas com um horário regular (COL, 2003b, p.18).

Segundo o manual de tutoria na EaD do *Commonwealth of Learning* (COL) os estudantes de EaD tem algumas características comuns e, cada uma destas características tem implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem, como mostra o quadro 5.

Característica	Implicação
Adultos com vidas ativas e compromissos familiares e profissionais	Pouco tempo para estudar, e outros compromissos podem interferir nos calendários de estudo
Têm, normalmente, objetivos claros de aprendizagem	Mais empenhados em atingir os objetivos e em continuar a estudar, desde que possível
Podem estar afastados do ensino formal há algum tempo	Podem precisar de alguma orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redação acadêmica, investigação, utilização da biblioteca, etc.
Podem não ter possibilidade de ter acesso a bibliotecas ou outros recursos acadêmicos	Podem precisar que os recursos sejam disponibilizados de maneira diferente
Frequentemente interessados nas implicações da aprendizagem nas suas vidas e trabalho	Mais suscetíveis de estarem motivados para continuar a estudar; podem querer explorar de que forma a aprendizagem se relaciona com situações profissionais ou da vida

Quadro 5: Características dos estudantes de EaD e as implicações no processo de aprendizagem

Fonte: COL, 2003b

Saber quem é o estudante a distância auxilia no planejamento do curso, na organização das atividades, das estratégias para o processo de tutoria e dos serviços de apoio. Ou seja, essas informações fornecem subsídios para identificar as necessidades dos estudantes, possibilitando a todos os agentes do sistema de EaD dar o apoio e o suporte que eles precisam.

O apoio ao estudante de EaD abrange três aspectos: a) administrativo, que envolve o fornecimento de informações básicas acerca da instituição de ensino, gestão dos processos de registro e admissão, e manutenção dos registros acadêmicos; b) acadêmico, que envolve os sistemas que permitem aos estudantes inquirir sobre cursos e programas que correspondam às suas necessidades, oferta de tutoria e avaliação durante o curso, oferta de sugestões de ajuda ou melhoramento, e orientação acerca de futuros cursos ou percursos de estudo; e c) apoio pessoal, que inclui o aconselhamento para auxiliar nos problemas familiares ou emocionais, e o aconselhamento para obter ajuda financeira (COL, 2003b).

Loyolla (2009) menciona apenas duas classes de recursos a serem oferecidos aos estudantes, baseadas nas perspectivas de como eles geralmente percebem a instituição: recursos administrativos, ou seja, todos os recursos e serviços disponibilizados ou exigidos pela instituição, e recursos acadêmicos, que se referem às questões relacionadas ao curso propriamente dito, tais como objetos de aprendizagem, interação com professores, tutores e demais estudantes.

Segundo COL (2003a) os estudantes de EaD precisam ter:

- a) informação para relacionarem-se com a instituição e compreenderem os seus sistemas de funcionamento;
- b) contato com os tutores para ajudar a manter a motivação e superar problemas de aprendizagem;
- c) identidade institucional, ou seja, identificarem-se com uma instituição e sentirem que fazem parte de um corpo de estudantes; e
- d) conselhos sobre como estudar; além do apoio relacionado ao conteúdo do curso, os estudantes muitas vezes precisam de um apoio adicional para orientá-los nas boas técnicas de estudo.

Mesmo fornecendo todos os recursos de suporte necessários para os estudantes da modalidade a distância, segundo Rumble (2003, p.101) “é preciso ter em mente que seus estudantes levam mais tempo pra

conseguir uma titulação do que os estudantes do ensino regular, já que, neles, há um grande número de estudantes que trabalham”. Os estudantes são atraídos pela EaD devido a sua flexibilidade, acreditando que esta permitirá a conciliação entre as exigências do curso e as suas outras atividades. No entanto, frequentemente, os estudantes se queixam que os compromissos profissionais interrompem os estudos, e esta pode ser a principal causa da evasão (RUMBLE, 2003).

É necessário conhecer o perfil, compreendendo as necessidades do estudante de EaD para planejar o curso e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e na integração com a instituição. Devem ser avaliadas as características socioeconômicas, tais como, idade, experiência anterior com o ensino superior e com a EaD, a situação trabalhista, acesso aos recursos, entre outros. Como os autores pesquisados afirmam que os estudantes de EaD são predominantemente adultos que trabalham, a modalidade a distância mostra-se adequada, pois oferece a flexibilidade de tempo necessária a este perfil.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da política de expansão de vagas no ensino superior, o Brasil possui uma taxa de escolarização baixa. Este fato, associado com o aumento da competitividade no mercado de trabalho, que busca um profissional qualificado, cria uma demanda de educação que não consegue ser suprida somente com a educação presencial. Isso ocorre, pois geralmente estes profissionais residem nas mais diversas regiões do país, onde nem sempre tem acesso a instituições de ensino superior, ou eles tem dificuldades de frequentá-la devido aos compromissos profissionais. Desta forma, a modalidade a distância se apresenta como recurso complementar.

Para que a oferta de cursos a distância atenda realmente essa demanda, é necessário analisar o sistema de EaD como um todo, buscando alternativas para atender as necessidades dos estudantes. Os sistemas de EaD são complexos e envolvem uma série de componentes e processos que funcionam de forma integrada, tais como o tipo de instituição, o modelo do curso, o perfil do estudante, a avaliação do curso, etc.

Em relação ao tipo de instituição, normalmente elas são classificadas segundo a sua finalidade em especializadas, bimodal e

consórcios. No Brasil a maior parte das instituições são bimodais e geralmente associadas a um programa de consórcio ou uma estrutura de guarda-chuva, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil. Desta forma, o sistema de EaD está necessariamente ligado ao sistema de educação presencial e às políticas de cada instituição e do Ministério da Educação, pois ele oferece o financiamento do Governo Federal. Já o modelo do curso varia de acordo com as estratégias de disponibilização de conteúdo e de interação entre estudantes, professores e tutores, ou seja, os tipos de mídias utilizadas. No Brasil, os cursos de EaD utilizam principalmente o material impresso, AVEAs e CD-ROMs e dão suporte ao estudante através de tutoria.

Para atender às necessidades dos estudantes e melhorar a qualidade dos cursos, sugere-se que todo o sistema de EaD seja avaliado periodicamente, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento do sistema e indicando as correções necessárias. Outro fator relevante para o bom funcionamento do sistema de EaD é conhecer o perfil dos estudantes, ou seja, suas características pessoais, fatores ambientais e sociais, possibilitando a compreensão dos obstáculos que eles enfrentarão. No Brasil, devido ao número de docentes do ensino básico que não tem formação superior adequada, o governo federal adotou uma política de expansão de vagas, incentivando a oferta de graduação, principalmente para formar e capacitar dirigentes, gestores e trabalhadores em educação nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios.

3 EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A evasão discente é um fenômeno complexo, resultante de uma série de fatores que influenciam na decisão do estudante em permanecer ou não em um curso. Ela afeta as instituições de ensino por causar desperdício de recursos econômicos, sociais e humanos. Por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, demonstrando a universalidade do fenômeno, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. A evasão apresenta uma relativa homogeneidade de comportamento em determinadas áreas do conhecimento, mesmo se consideradas as diferenças entre as instituições de ensino e as peculiaridades sócio-econômico e culturais de cada país (BRASIL, 1996; PEREIRA, 2003).

Tradicionalmente, a evasão é estudada com uma perspectiva demográfica e socioeconômica, verificando-se como fatores determinantes: idade, sexo, renda familiar, tipo de escola secundária que o estudante frequentou, entre outros (LEVY, 2007). Além destes, uma série de outros fatores podem interferir na decisão de um estudante continuar ou não em um curso. Sendo assim, é importante compreender os fatores que causam a evasão e as suas relações, de forma a dar subsídios aos dirigentes institucionais e à comunidade acadêmica para decisões paliativas e preventivas do problema, maximizando a utilização das vagas oferecidas na educação superior brasileira.

A evasão é definida como a saída do estudante de um curso ou do sistema de educação sem concluí-lo com sucesso. Segundo o Relatório da Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, apresentado em 1996, existem três tipos de evasão:

- a) Evasão de curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; b) Evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; c) Evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, p. 26).

A evasão é uma interrupção de um ciclo de estudo, onde o estudante deixa de completar o curso ou programa que frequenta. São considerados evadidos inclusive os estudantes que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.

Na EaD, Martinez (2003) classifica os tipos de evasão da seguinte forma: *Dropout* (evasão) ocorre quando o estudante abandona o curso ou o sistema de educação durante o seu desenvolvimento e nunca retorna. Já o *stopout* (trancamento) é a interrupção temporária do curso, e *atteiner* (evasão do curso) ocorre quando o estudante sai do curso antes da sua conclusão, mas com a aquisição do conhecimento, ou por ter atingido suas metas pessoais. Já o caso dos estudantes que nem chegam a iniciar o curso é chamado de *non-starter* (não iniciante). O conceito de evasão é equivalente tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância: é o desligamento do estudante do curso ou da instituição de ensino superior (IES) na qual está matriculado.

Segundo Silva Filho *et all* (2007) existe uma relação entre a demanda de vagas e a evasão. As áreas do conhecimento que têm a relação candidato por vaga mais altas tem, também, taxas médias anuais de evasão menores do que a nacional. No Brasil, na educação presencial, ocorreu uma grande expansão no número de vagas na educação superior nos últimos 40 anos, principalmente no setor privado, e isso acarretou como consequência o aumento do número das vagas não preenchidas. A política do governo federal para o setor de educação superior tem sido a ampliação de vagas por meio da expansão da iniciativa privada (PINTO, 2004; NUNES, 2007). A tabela 3 mostra o número de vagas oferecidas, os candidatos inscritos, os ingressantes e o número de vagas não preenchidas nas instituições públicas e privadas, em cursos presenciais no ano de 2007. Foram utilizados os dados do ano de 2007, pois são os mais atuais apresentados pelo INEP.

Tabela 3: Total de vagas oferecidas e ingressos por processo seletivo no ensino superior presencial em 2007.

Administração	Vagas Oferecidas	Ingressos	Vagas não preenchidas	% Vagas não preenchidas
Pública	329.260	298.491	30.769	9,30%
Privada	2.494.682	1.183.464	1.311.218	52,60%
Brasil	2.823.942	1.481.955	1.341.987	47,50%

Fonte: Adaptado da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2007, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

O número de vagas não preenchidas representa o número de vagas oferecidas menos o número de inscritos por processo seletivo, mesmo conceito utilizado por Pinto (2004). Utilizando este conceito tem-se que, segundo o Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 no Brasil, do total de vagas oferecidas pelas instituições públicas e privadas 47,50% não foram preenchidas. Esse índice, nas instituições privadas é de 52,60%. Já nas universidades públicas, do total de vagas oferecidas 9,30% não foram preenchidas.

Esses dados são detalhados na tabela 4, classificados segundo as áreas de conhecimento estabelecidas pelo INEP. Cabe esclarecer que nesses dados constam universidades públicas e privadas, e a divisão simultânea das vagas por área de conhecimento e tipo de administração não está disponível nos dados disponibilizados.

Tabela 4: Número de vagas oferecidas e ingressos na educação superior na modalidade presencial no ano de 2007

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Vagas Oferecidas	Ingressos	Vagas não preenchidas	% Vagas não preenchidas
Básicos/Programas Gerais	425	412	13	3,06
Educação	484.087	235.449	248.638	51,36
Humanidades e Artes	111.026	52.009	59.017	53,16
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.186.859	634.274	552.585	46,56
Ciências, Matemática e Computação	277.264	140.337	136.927	49,39
Engenharia, Produção e Construção	223.147	129.906	93.241	41,78
Agricultura e Veterinária	45.584	30.267	15.317	33,60
Saúde e Bem-Estar Social	396.324	221.701	174.623	44,06
Serviços ⁶	99.226	37.600	61.626	62,11
Total	2.823.942	1.481.955	1.341.987	47,52

Fonte: Adaptado da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2007 (INEP, 2007)

Pela tabela 4 percebe-se uma variação no total de vagas oferecidas nas diferentes áreas do conhecimento. As áreas com maior

⁶ Os cursos que estão inclusos na categoria serviços são: Ciências domésticas, Esportes (Esportes e Gestão desportiva e de lazer), Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação, Proteção ambiental, Proteção de pessoas e de propriedades, Saúde e segurança do trabalho, Serviços de beleza, Serviços de segurança, Setor militar e de defesa, Transportes e serviços, Viagens, turismo e lazer.

aproveitamento das vagas são: a) os cursos Básicos/Programas Gerais, que são responsáveis por 0,02% das vagas oferecidas, sendo que destas 3,06% não foram preenchidas; b) os cursos integrantes da área de Agricultura e Veterinária são responsáveis por 1,60% das vagas oferecidas e destas, 33,60% não foram preenchidas. Os maiores índices de vagas excedentes são atribuídos à área de Serviços, que é responsável por 3,50% do total de vagas oferecidas e destas 62,11% não foram preenchidas, seguida pela área de Humanidades e Artes, onde 53,16% das vagas não foram preenchidas, Educação onde 51,36% das vagas não foram preenchidas, e Ciências, Matemática e Computação onde não foram preenchidas 49,39% das vagas oferecidas. A área que oferece o maior número de vagas é a de Ciências Sociais, Negócios e Direito, com 42,3% do total das vagas e destas, não foram preenchidas 46,56%.

A variação na sobra de vagas, segundo a área do conhecimento, sugere a importância de um estudo das necessidades do mercado de trabalho para realizar um remanejamento (PINTO, 2004). Assim, poderia ser adequada a oferta dos cursos, oferecendo um número de vagas maior nos cursos mais procurados e com uma maior solicitação do mercado de trabalho. A área de Serviços abrange uma variedade de cursos com perfis diferentes, onde muitos deles são novos, demonstrando indícios de que os cursos ainda não estão com demanda consolidada. A quantidade de vagas remanescentes nos cursos da área de Educação pode ser um indício de que as ações do governo em ampliar a oferta de vagas para a formação de professores e funcionários da educação básica não é suficiente, pois os baixos salários e as condições de trabalho tornam essa profissão pouco atrativa. Já o bom aproveitamento da área de Agricultura e Veterinária, pode estar relacionado ao baixo número de vagas, e ao fato de que a oferta de vagas desta área é maior na rede pública de educação do que na rede privada, o que se explica pelos seus altos custos de implantação corroborando com Pinto (2004).

Apesar da crescente oferta de vagas no ensino superior, o Brasil ainda apresenta uma taxa de escolaridade bruta, inferior aos demais países ibero-americanos, como mostra a figura 6.

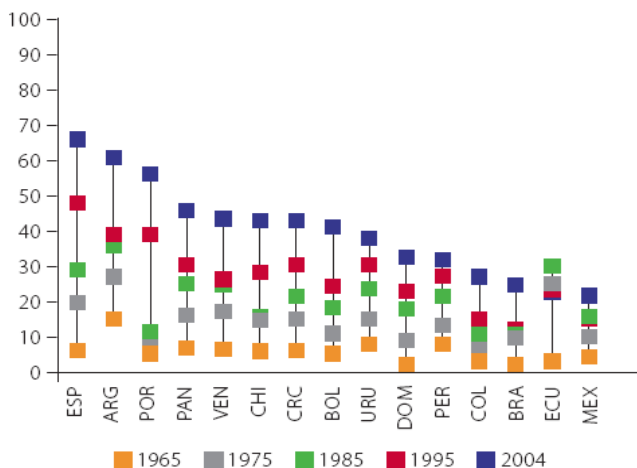


Figura 6: Taxa Bruta de Escolarização Superior por País, 1965-2004 (%)
 Fonte: Cinda (2007, p.106)

A evolução das taxas de participação no ensino superior nas últimas quatro décadas mostra avanços significativos na maioria dos países. O Brasil está entre os países com a menor evolução das vagas, ficando a frente apenas do México e do Equador, que teve uma queda na oferta das vagas. Isso justifica a necessidade do aumento das vagas no ensino superior brasileiro, principalmente nas pequenas e médias cidades do interior do país, pois a oferta de vagas no ensino público presencial superior brasileiro ocorre principalmente nos grandes centros. Segundo o censo da educação superior de 2007, das 55 universidades federais, 31 estão localizadas nas capitais e 24 nas grandes cidades do interior do país. Neste cenário, a população do interior necessita se deslocar para esses centros, e parte da população não tem condições e recursos para fazer isso (INEP, 2007).

Os dados das tabelas 3 e 4 evidenciam que cerca de 9,3% do total das vagas oferecidas em universidades públicas brasileiras, no ano de 2007, não foram aproveitadas. Para manter o número de vagas, o governo investiu menos de 1% do Produto Interno Bruto (PIB) neste mesmo ano. O Brasil é o quarto países ibero-americanos que mais investe recursos públicos em educação superior, no entanto cerca de 88% das vagas encontra-se no setor privado. A figura 7 mostra a distribuição de recursos públicos e privados destinados à educação superior nos países ibero-americanos.

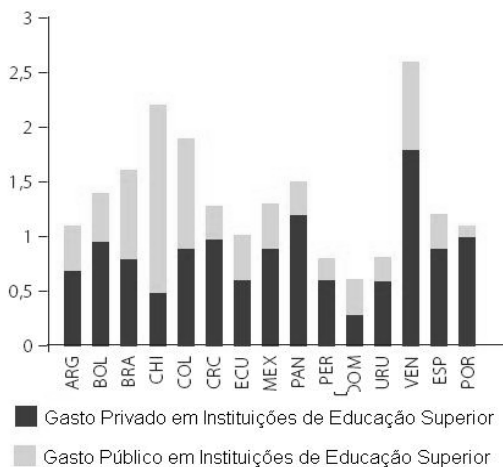


Figura 7: Gasto total dos países ibero-americanos em Educação Superior (% do PIB)
 Fonte: Cinda, 2007, p.205

O gasto total em educação superior, na Ibero-América, proveniente de fontes públicas e privadas, chega a 1,32% do PIB. Destacam-se, como maiores investidores ibero-americanos em educação superior o Chile, a Venezuela, a Colômbia e o Brasil. Na Venezuela, a maior parte dos recursos financeiros é proveniente do setor privado, diferente do Chile e da Colômbia, onde essa situação se inverte. No Brasil, apesar de o maior número de vagas estarem no setor privado, os investimentos públicos e privados na educação superior praticamente se equivalem. O investimento total do governo federal em educação é cerca de 4% do PIB, e cerca de 0,7% do PIB está destinado à educação superior. No entanto, o Plano de Desenvolvimento do governo federal informa que “se quisermos acelerar o passo e superar um século de atraso, no prazo de uma geração, não há como fazê-lo sem investimentos na educação da ordem de 6% a 7% do PIB” (BRASIL, 2007, p.40).

O Brasil é historicamente marcado por desigualdades sociais, assim parte da população tem dificuldade de acesso às universidades públicas. Mesmo com os esforços realizados pelo governo federal para expandir a educação superior no Brasil, menos de 10% da população com mais de 25 anos tem ensino superior completo e a taxa bruta de escolarização superior do país é uma das menores da Ibero-América.

A tendência brasileira de expansão da oferta de ensino superior, ancorada na oferta da rede privada, não foi acompanhada pelo aumento proporcional na demanda. Isto pode ser observado pelo número de vagas não preenchidas. Das 2.823.942 vagas oferecidas no ensino superior brasileiro em 2007, cerca de 88% são oferecidas por instituições privadas. Das 2.494.682 oferecidas no ensino superior brasileiro privado, 52,6% não foram preenchidas. No ensino superior público, das 329.260 vagas oferecidas, 9,3% não foram preenchidas (INEP, 2007).

Os investimentos em educação superior ainda são insuficientes frente ao baixo índice de desenvolvimento educacional e a defasagem da educação. Assim, a ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior deve ser a garantia de qualidade, recursos e financiamento adequados, tanto públicos quanto privados, compatíveis com o aumento das demandas.

3.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

O plano de expansão de vagas também ocorre na modalidade a distância. No ensino público, isso se dá devido ao investimento do governo na ampliação de fomentos para a EaD, especialmente na formação de professores para atuar na educação básica no Brasil. Segundo o relatório apresentado em 2002 pela Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, a partir de 1998 observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior público com cursos de EaD, com aumento dos pedidos de credenciamento e autorização de cursos superiores regulares nesta modalidade.

Essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. E, entre esses últimos, 60% (sessenta por cento) correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior. Os atuais professores do ensino fundamental são o público alvo principal destes cursos, na medida em que sejam afetados pelo art. 87, § 4º, da LDB, o qual estabelece que, até o final da Década da Educação, ou seja, 2006, somente serão admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Estima-se que essa exigência legal tenha motivado uma demanda pontual da ordem de 700 mil novas vagas (BRASIL, 2002).

Para verificar a evolução da oferta de vagas em instituições públicas e privadas no ensino superior brasileiro na modalidade a distância, foi organizada, com os dados fornecidos pelo INEP, nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2001 a 2007, a tabela 5.

Tabela 5: Evolução do número de vagas oferecidas e ingressos na educação superior de graduação na modalidade a distância

Ano	Vagas Oferecidas			Ingressos			Vagas não preenchidas		
	Total	%Pública	%Privada	%Total	%Pública	%Privada	%Total	%Pública	%Privada
2007	1.541.070	1,63	98,37	19,63	89,51	18,47	80,37	10,49	81,53
2006	813.550	1,70	98,30	26,09	91,04	24,97	73,91	8,96	75,03
2005	423.411	1,10	98,90	30,00	96,32	29,26	70,00	3,68	70,74
2004	113.079	3,52	96,48	22,11	121,61	18,48	77,89	0,00	81,52
2003	24.025	13,34	86,66	59,24	99,25	53,08	40,76	0,75	46,92
2002	24.389	34,14	65,86	84,81	75,16	89,82	15,19	24,84	10,18
2001	6.856	61,74	38,26	96,53	98,98	92,57	3,47	1,02	7,43

Fonte: Adaptado das Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2001 a 2007, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Durante o período de 2001 a 2007, o número de vagas nos cursos de graduação a distância passou de 6.856 vagas no ano 2001 para 1.541.070 no ano de 2007, o que representa um crescimento de 22.377,68%. As instituições públicas no ano de 2007 ofereceram 1,63% do total de vagas e as privadas 98,37%. No que concernem as instituições públicas o maior salto na oferta de vagas ocorre entre os anos de 2005 e 2006, período da criação da UAB, onde as vagas cresceram 197,52%. Note que no ano de 2004 tem alguma inconsistência em relação aos ingressos nas instituições públicas, o que sugere que as instituições públicas declararam um determinado número de vagas e aceitaram um número maior de matrículas. Percebe-se que o número de vagas não preenchidas ocorre principalmente nas instituições

privadas. A figura 8 mostra a evolução das vagas nas instituições públicas no período de 2001 a 2007.

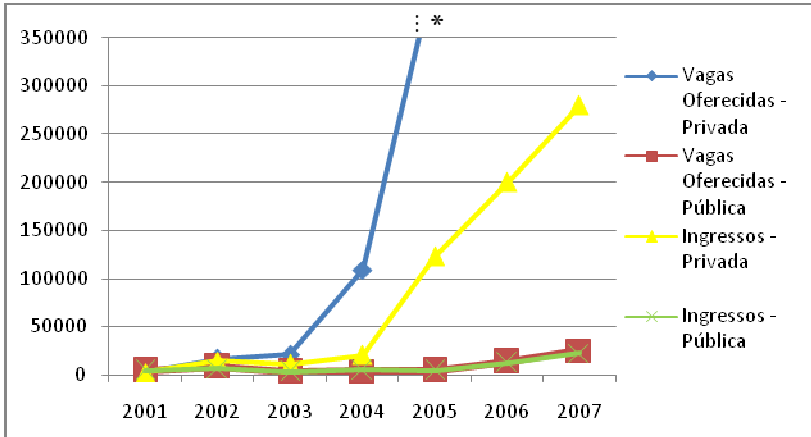


Figura 8: Evolução das Vagas Oferecidas e Ingressos na modalidade a distância
Fonte: Adaptado das Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2000 a 2007, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

* os dados das vagas oferecidas em instituições privadas do gráfico foram truncados em 350.000 para melhor visualizar as demais variáveis, os dados completos podem ser vistos na tabela 5.

O ano com maior aproveitamento das vagas nas instituições públicas foi 2004, onde todas as vagas oferecidas foram preenchidas, seguido pelo ano de 2003, onde este índice foi de 0,7%. O ano com o maior índice de vagas não preenchidas foi 2002, representando 24,8% do total de vagas oferecidas, seguido pelo ano de 2007, onde este índice ficou em 10,5%. Estes dados dão indícios da necessidade de padronização nos dados coletados, pois pode estar havendo distorções no número de vagas oferecidas do setor privado. Pinto (2004, p.736), alerta também que no setor privado

muitas vezes, as vagas são oferecidas em seus processos seletivos sem que as condições efetivas para o funcionamento do curso já estejam concretamente asseguradas. Caso apareçam candidatos, corre-se atrás dos meios.

O fator decisivo que contribuiu com o aumento do número de vagas nos cursos de graduação a distância nas instituições públicas foi a implementação da Universidade Aberta do Brasil. Em 2006, o número de vagas em instituições públicas foi três vezes maior do que os oferecidas em 2005, e em 2007, o dobro do oferecido em 2006. Estas vagas foram disponibilizadas em todas as regiões do país. Cabe destacar que essas vagas são financiadas por um programa do governo, que se por um lado melhora o atendimento e a demanda por educação está sujeito aos entraves históricos das instituições deste gênero. Segundo Nunes (1994, p.3) os principais entraves são “a descontinuidade dos projetos, a falta de memória administrativa pública brasileira e certo receio em adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação dos programas e projetos”.

A tabela 6 apresenta a distribuição das vagas na modalidade a distância, detalhada por área do conhecimento no ano de 2007.

Tabela 6: Número de vagas oferecidas e ingressos na educação superior pública e privadas na modalidade a distância no ano de 2007, classificados por área do conhecimento

Áreas do Conhecimento	Vagas Oferecidas			% de Ingressos			% de Vagas não preenchidas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Ciências sociais, negócios e direito	749.076	3.779	745.297	15,21	93,38	14,81	84,79	6,62	85,19
Educação	607.787	17.612	590.175	27,08	87,07	25,29	72,92	12,93	74,71
Engenharia, produção e construção	8.231	350	7.881	38,91	100,00	36,20	61,09	0,00	63,80
Ciências, matemática e computação	82.271	2.160	80.111	7,04	98,19	4,58	92,96	1,81	95,42
Saúde e bem estar social	52.336	-	52.336	72,49	-	72,49	27,51	-	27,51
Humanidades e artes	13.975	-	13.975	7,93	-	7,93	92,07	-	92,07
Agricultura e veterinária	8.330	320	8.010	7,61	75,63	4,89	92,39	24,38	95,11
Serviços	19.064	953	18.111	10,97	100,52	6,26	89,03	0,00	93,74
Total	1.541.070	25.174	1.515.896	21,37	89,51	20,24	78,63	10,49	79,76

Fonte: Adaptado da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2007, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Da mesma forma que na educação na modalidade presencial, na EaD há uma grande variação no total de vagas oferecidas nas diferentes áreas do conhecimento. No geral, a área de Ciências sociais, Negócios e Direito possui a maior oferta de vagas, cerca de 49,00%, seguida pela área da educação, que é responsável por cerca de 38,00% das vagas. Na educação superior pública a distância, a área da educação é a que apresenta o maior número de vagas, cerca de 69,96% do total, isso é justificado pelo incentivo do governo federal em capacitar os profissionais da educação básica. Das vagas oferecidas na área da educação, apenas 12,93% não foram preenchidas. E na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, que nas instituições públicas é responsável por cerca de 15,01% das vagas públicas, observa-se que 6,62% das vagas não foram preenchidas. A figura 9 mostra a Distribuição das vagas da modalidade a distância em instituições públicas e privadas por área do conhecimento no ano de 2007.

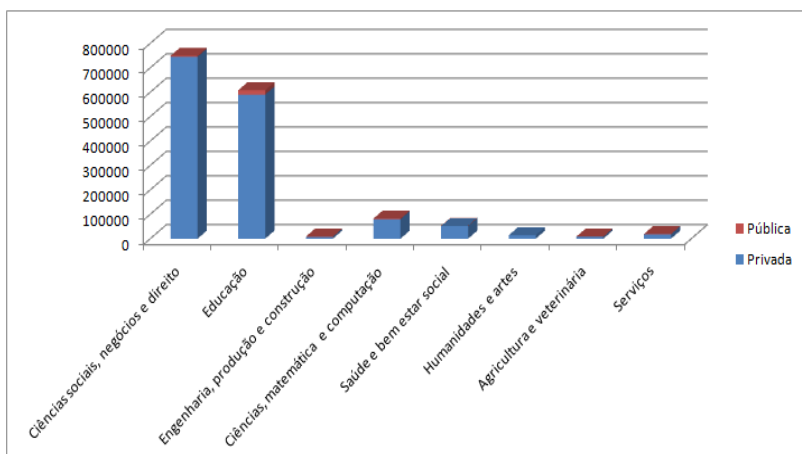


Figura 9: Distribuição das vagas da modalidade a distância em instituições públicas e privadas por área do conhecimento no ano de 2007.

Fonte: Adaptada da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2006, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apesar do crescente número de vagas, ainda estima-se que o número de brasileiros que aspiram a uma formação superior e, por diferentes razões, não encontra condições de ingressar nos cursos atualmente oferecidos é três vezes superior às vagas oferecidas. Esse

número cresce rapidamente, a cada ano, com o aumento dos concluintes do ensino médio (NUNES, 2007). Considerando as dimensões do país, a quantidade de pessoas a serem educadas, a infra-estrutura física disponível e o número de educadores com capacidade para facilitar esse processo, a EaD no ensino superior, em complementação à educação presencial, mostra-se viável e necessária. A EaD pode ser utilizada para alcançar grupos da população que de outra forma não teriam acesso à educação, pela distância geográfica das instituições, devido a compromissos profissionais, entre outros.

Além disso, a EaD permite um aproveitamento amplo da capacidade e utilização dos recursos. Com o mesmo orçamento é possível oferecer educação a uma quantidade maior de estudantes, e desta forma o alcance da EaD também aumenta. A EaD também tem a flexibilidade de ofertar uma turma de um determinado curso em uma cidade e depois em outra cidade, sem alterar muito o custo. O material didático elaborado pode ser reaproveitado e o sistema de tutoria ajustado, assim as despesas para a elaboração do material didático já não existirá, e o custo para a manutenção do curso não terá grandes modificações.

3.2 A EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, percebe-se que os índices de evasão chegam a 44,00% em alguns cursos de graduação presencial, como exemplo, o curso de matemática (SILVA FILHO *et all*, 2007). A evasão, na maioria das vezes, é tratada apenas estatisticamente, com o objetivo de levantar a quantidade de estudantes evadidos.

A evasão nas universidades brasileiras, apesar de ser uma realidade cada vez mais aparente no ensino de graduação, não tem trazido a essas instituições grandes reflexões e sim, por vezes, apenas uma simples curiosidade que se reflete em estudos estatísticos, onde se constata principalmente a quantidade de estudante evadido sem aprofundar-se em análises necessárias para entender a complexidade do fenômeno. Isso acaba por deixar uma lacuna em torno do que caracteriza e define a evasão, quais as suas possíveis causas, como

entender a saída do estudante universitário do curso que escolheu, ou mudar de curso dentro da universidade, e como a instituição Universidade vem enfrentando esses problemas (VELOSO, 2000).

Em 1995 foi instituída uma comissão para estudar a evasão no ensino superior brasileiro. Essa comissão foi composta, a princípio, por 61 instituições públicas de ensino superior (federais e estaduais), que realizaram o primeiro estudo sistematizado sobre o assunto no Brasil. No decorrer do estudo, por diversos motivos, o número de instituições diminuiu para 53, que representavam 67,10% do total de instituições de ensino superior do país na época (BRASIL, 1996).

Segundo o relatório apresentado por essa comissão, em 1996, para a realização do estudo foram estabelecidos os seguintes objetivos: a) elucidar o conceito de evasão; b) definir e aplicar uma única metodologia de coleta e tratamento de dados; c) identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior brasileiras; d) apontar as causas da evasão, observando as peculiaridades dos cursos das regiões do país; e) definir estratégias de ação para reduzir os índices de evasão nas universidades públicas brasileiras, utilizando o conceito de evasão total dos estudantes, ou seja, o número de estudantes que, tendo entrado num determinado curso, instituição de ensino superior ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de certo número de anos (BRASIL, 1996).

Como um dos resultados este relatório, tem-se a tabela 7, que apresenta um diagnóstico quantitativo da situação da evasão no Brasil, agrupando todos os cursos segundo as áreas de conhecimento estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 7: Índices de Evasão nas Instituições Públicas, Brasil/1996

Áreas Gerais	Nº de Cursos	Nº de Ingressos	% Diplomação	% Retenção ⁷	% Evasão
Ciências da Saúde	20	33.095	70.90	6.53	22.56
Ciências Agrárias	13	14.616	64.68	5.06	30.27
Ciências Sociais e Aplicadas	36	46.321	50.50	11.97	37.53
Engenharias	18	22.856	47.85	8.16	43.99
Ciências Humanas	34	35.810	44.12	9.88	46.00
Ciências Biológicas	8	5.281	42.36	12.44	45.20
Linguística, Letras e Artes	60	20.579	38.59	11.50	49.91
Ciências Exatas e da Terra	26	20.309	27.72	13.27	59.00
Total Geral	215	198.867	-	-	-

Fonte: Brasil (1996)

Pela tabela 7, percebe-se uma variação na evasão nas diferentes áreas do conhecimento. As áreas com menor índice de evasão são: a) Ciências da Saúde com 22,56% de evasão; b) Ciências Agrárias, cujo índice de evasão foi de 30,27%. Os maiores índices de evasão são atribuídos à área de Ciências Exatas e da Terra, com um índice de 59,00% de estudantes evadidos, seguida pela área de Linguística. Letras e Artes onde 49,91% dos estudantes evadiram e Ciências Humanas com um índice de 46,00% de evasão. Esse relatório menciona a necessidade de realização de novos estudos aprofundando as questões relacionadas as causas da evasão, pois a análise das causas possibilita elaborar planos de ação para minimizar este fenômeno.

Em 2007, Silva Filho *et all* realizou um estudo macroscópico da evasão no ensino superior brasileiro com base nos dados oficiais do INEP, apresentando dados, análises e comentários gerais envolvendo o período de 2000 a 2005. Para a realização desse estudo, foi calculada a perda de estudantes de um ano para o outro, ou seja, a evasão anual. Para isso, compararam o número de estudantes matriculados num determinado ano, subtraído os concluintes, com a quantidade de estudantes matriculados no ano seguinte, subtraindo-se os ingressantes desse ano, chegando aos dados da Tabela 8.

⁷ Retenção refere-se a porcentagem de estudantes que permanecem nos cursos para além do tempo máximo de integralização curricular.

Tabela 8: Porcentagem da Evasão Anual Média por Área do Conhecimento em Instituições Públicas e Privadas

Área do Conhecimento	%2001	%2002	%2003	%2004	%2005	%Média
Saúde e Bem-Estar Social	18,00	17,00	20,00	19,00	19,00	19,00
Agricultura e Veterinária	17,00	17,00	22,00	16,00	13,00	17,00
Engenharia, Produção e Construção	21,00	21,00	22,00	22,00	20,00	21,00
Ciências, Matemática e Computação	29,00	27,00	27,00	29,00	28,00	28,00
Ciências Sociais, Negócios e Direito	23,00	24,00	25,00	27,00	24,00	25,00
Educação	19,00	17,00	16,00	21,00	15,00	18,00
Humanidades e Artes	22,00	23,00	23,00	24,00	25,00	23,00
Serviços	36,00	24,00	29,00	30,00	28,00	29,00
Brasil	22,00	21,00	21,00	24,00	22,00	22,00

Fonte: Silva Filho *et al* (2007)

O trabalho de Silva Filho *et al* (2007) mostra uma perda de estudantes no ensino superior, onde a taxa de evasão anual no Brasil, entre 2001 e 2005, manteve-se na faixa de 22,00%. Áreas como de Engenharia, Produção e Construção ficam ligeiramente acima da média de evasão nacional (23,00%), bem como Ciências Sociais, Negócios e Direito (25,00%), Ciências, Matemática e Computação (28,00%) e destaca-se com maior índice de evasão os cursos de Serviços.

A comparação entre os estudos sobre a evasão encontrados se torna difícil devido a diferente metodologia utilizada, além de não obedecerem ao mesmo agrupamento das áreas de conhecimento, que não tem como estabelecer uma correspondência e tipo de instituição, como mostra o quadro 6.

Silva Filho <i>et al</i> (2007) / INEP	Relatório (1996)/Capes (2008)
Básicos / Programas Gerais	
Educação	Ciências Humanas
Humanidades e Artes	Linguística, Letras e Artes
Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências Sociais e Aplicadas
Ciências, Matemática e Computação	Ciências Exatas e da Terra
Engenharia, Produção e Construção	Engenharias
Agricultura e Veterinária	Ciências Agrárias
Saúde e Bem-Estar Social	Ciências da Saúde
Serviços	Ciências Biológicas

Quadro 6: Categorias das Áreas do Conhecimento

Fonte: Adaptado de INEP (2006), Silva Filho *et al* (2007), Brasil (1996) e CAPES (2008)

Pelo quadro 6 percebe-se que o Relatório de 1996 obedece às divisões de áreas estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo de Silva Filho *et al* (2007) seguiu as divisões das áreas do conhecimentos estabelecidas pelo INEP, pois utilizou os dados das Sinopse Estatística da Educação Superior, fornecidos por este instituto.

Tão importante quanto conhecer os índices de evasão é entender os fatores que determinam a evasão. Neste sentido, Cislighi (2008) selecionou e analisou 15 estudos sobre a evasão no ensino presencial, realizados a partir da década de noventa, e organizou um quadro com os principais fatores que motivam o estudante a deixar de frequentar um curso. Os fatores foram agrupados, segundo aos aspectos do curso, em: Desempenho Acadêmico; Fatores Didáticos e Pedagógicos; Ambiente Sócio-Acadêmico; Currículo; Curso; Interesses Pessoais; Características Institucionais; e Condições Pessoais (familiares, profissionais, financeiras). O quadro 7 mostra os fatores da evasão e em quantos trabalhos estes fatores foram encontrados.

Determinante da Evasão	Nº	%
Condições Pessoais (familiares, profissionais, financeiras) – necessidade de trabalhar / dificuldades financeiras; mudança no mercado; mudança de cidade, estado, país; casamento ou nascimento de filhos (mulheres); problemas de saúde.	14	93,33
Didático – Pedagógicas - deficiência da didática dos docentes; deficiência pedagógica dos docentes; critérios de avaliação impróprios; deficiência na educação básica; falta de motivação dos docentes.	13	86,67
Interesses Pessoais – frustração das expectativas com relação ao curso; falta de orientação vocacional; descoberta de novos interesses; transferência para outro curso; etc..	13	86,67
Curso – necessidade de dedicação exclusiva; deficiência de infra-instrutora; orientações insuficientes por parte da coordenação; entre outros.	10	66,67
Desempenho Acadêmico - Dificuldade para acompanhar o curso; desempenho acadêmico insatisfatório; carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos; clima de pressão; repetência; baixa	08	53,33

freqüência às aulas.		
Ambiente Sócio-Acadêmico – dificuldades de adaptação; isolamento; entre outras.	08	53,33
Currículo – currículos desatualizados, longos; ausência de integração entre as disciplinas; cadeia rígida de pré-requisitos; semestres iniciais sem foco na prática profissional.	06	40,00
Características Institucionais – prioridade à pesquisa em detrimento do ensino; cultura institucional de docência desvalorizada; falta de ações para evitar a evasão; falta de programas de apoio mais amplo aos estudantes carentes; greves.	04	26,67

Quadro 7: Principais Causas da Evasão nas IES Brasileiras nos Cursos Presenciais

Fonte: Adaptado de Cislighi (2008, p. 32)

Analisando os agrupamentos determinados por Cislighi (2008), percebe-se que estes são desdobramentos da classificação feita por Brasil (1996), que permitem destacar os fatores da evasão de forma a englobar todo o sistema de educação superior. Os fatores da evasão na educação superior presencial mais recorrentes nas pesquisas são os relacionados a condições pessoais dos estudantes, que apareceu em 14 dos 15 trabalhos analisados, seguido dos interesses pessoais e questões pedagógicas, pois ambos foram observados em 13 trabalhos. Os fatores menos citados são os relacionados às características da instituição, que apareceu em apenas 4 trabalhos e os relacionados aos currículos, que consta em 6 pesquisas.

Com a expansão da EaD, verifica-se a necessidade de se explorar o estudo da evasão também nessa modalidade de ensino. Levando em consideração que, apesar da educação presencial e a distância possuírem diferentes perfis de estudantes e especificidades em seus modelos de oferta, existem fatores determinantes da evasão em comum entre elas.

3.3 FATORES DETERMINANTES DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Dados da literatura apontam que as taxas de evasão dos cursos de graduação na modalidade a distância ficam em torno de 25 a 40%

(Levy, 2007), sendo que, nos países da Ásia os índices chegam a atingir 50% (SHIM; KIM, 1999). Já Moore e Kearsley (2007) afirmam que em geral, no passado, os índices de evasão ficavam entre 30% e 50% e que atualmente, o índice fica em torno de 30%. Tresman (2002), afirma que na Universidade Aberta da Grã-Bretanha, 5% dos estudantes evadem antes do início do curso, 15% dos estudantes sem experiência em EaD e 10% dos estudantes com experiência evadem nos três primeiros meses dos cursos. Após este tempo, a evasão tende a se estabilizar, tendo um adicional de 25% entre os estudantes inexperientes e 22% entre os experientes.

No Brasil, a evasão nos cursos a distância geralmente é pesquisada em cursos de curta duração, especialização e pós-graduação. Em uma pesquisa sobre a qualidade e metodologias em EaD, abrangendo cursos de graduação e pós-graduação, verificou-se que 55% das instituições pesquisadas têm uma evasão inferior a 30%, no entanto, algumas instituições podem chegar a índices superiores a 70% (SANCHEZ, 2005). Percebe-se que os índices de evasão encontrados nos cursos oferecidos no Brasil não são muito diferentes dos índices de países que apresentam uma situação econômica semelhante.

Segundo Moore e Kearsley (2007), uma das muitas dificuldades metodológicas no estudo da evasão é que a desistência geralmente não é resultado de uma única causa, mas de um acúmulo de uma variedade de causas. A falta de tempo é o fator mais citado como justificativa da evasão (OSTMAN; WAGNER, 1987), pois geralmente os estudantes da modalidade a distância são mais velhos e necessitam fazer um esforço adicional para conciliar com os estudos as responsabilidades familiares e de trabalho. Corroborando com OSTMAN e WAGNER (1987), Nash (2005) afirma que estudantes que trabalham para se sustentar estão em situação de risco de evasão, pois tem dificuldades em conciliar estudo e trabalho. Apesar de ter encontrado diversos fatores em sua pesquisa, a maioria dos estudantes indicou o trabalho, estudo (outro curso) ou compromissos familiares como principais motivos para o abandono. Outra conclusão foi que quanto mais os estudantes avançam em seus estudos, menor é a probabilidade deles abandonarem o curso.

Outro fator é a crença, por parte dos estudantes, de que os cursos, por serem a distância, serão mais fáceis, mostrando a necessidade de gerenciar as expectativas desses estudantes, explanando no programa do curso claramente as atividades e os esforços necessários para concluí-lo (NASH, 2005).

Os estudantes de EaD devem ter informações dos limites da flexibilidade da EaD, conhecendo os diversos aspectos do curso. Informações sobre a instituição, bem como o desenvolvimento do curso, tais como reconhecimento da certificação pelos órgãos adequados; índices de evasão; recursos disponibilizados pela instituição; serviços de suporte que serão oferecidos; as credenciais e qualificação do corpo docente; as interações que serão realizadas (síncrona ou assíncrona); as avaliações que terão que realizar; os períodos presenciais e orientações devem estar claros (FREEMAN, 2003; COL, 2003b, NASH, 2005; RODRIGUES, 2004).

As informações demográficas, tais como, idade, sexo, localização geográfica, tipo de diplomas, não são bons preditores da evasão, no entanto, a sua influência indireta, ou seja, associadas a outras variáveis, apresentou algumas informações úteis sobre a evasão e persistência dos estudantes em EaD (LEVY, 2007). E também dão indícios sobre o grupo de risco de evasão, pois segundo Nash (2005) estudantes com características demográficas desfavoráveis podem ter mais dificuldades em se integrar ao modelo de EaD.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) encontraram como principal causa da evasão os compromissos profissionais. Em um estudo realizado no Curso de Informática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da *Hellenic Open University*, eles constataram que os motivos para os estudantes abandonarem o curso podem ser agrupados em cinco categorias: profissionais, acadêmicas, saúde, família e motivos pessoais. Neste estudo, 62,10% dos estudantes afirmaram que as razões do abandono foram relacionados às demandas de sua profissão, 46,20% referiram-se a dificuldades acadêmicas, 17,80% a motivos familiares, 9,50% por questões relacionadas à saúde e 8,90% justificaram que eram por razões pessoais.

A questão relacionada à dificuldade em conciliar os estudos com os compromissos profissionais é unânime entre os autores pesquisados. Isso mostra que uma atenção especial deve ser dada a esses estudantes, criando situações que possibilitem conciliar suas atividades profissionais e o estudo.

Languardia (2007) diz que nas pesquisas sobre a evasão em EaD, a definição dos fatores a serem estudados, ou seja, dos determinantes da evasão, é influenciada pelos pressupostos que sustentam o modelo de educação utilizado pela instituição. Nos modelos de curso parecidos com o presencial, com forte apoio da tutoria, as pesquisas justificam a evasão utilizando fatores relacionados às tecnologias de informação e

comunicação. E quando o modelo enfatiza a aprendizagem independente e flexível sem o apoio da tutoria, as pesquisas geralmente mencionam como fatores da evasão os aspectos pessoais: *status* socioeconômico, personalidade, estilo de aprendizagem.

Em uma pesquisa onde foram ouvidos 109 estudantes que evadiram de cursos a distância, em todas as categorias de ensino de 12 estados brasileiros e no Distrito Federal de instituições públicas e privadas, Sanchez (2007) identifica os fatores que influenciam a evasão, como mostra a figura 10.

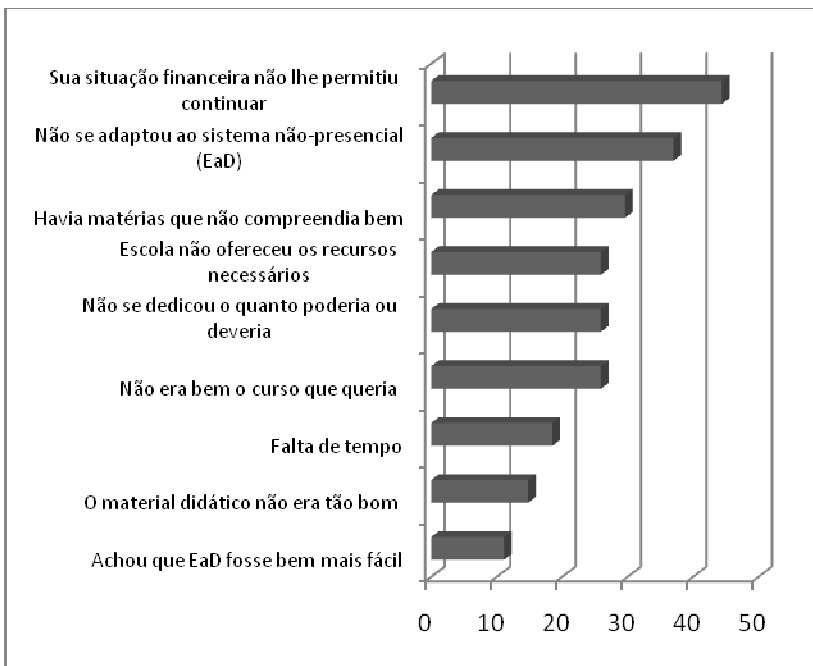


Figura 10: Fatores da evasão nos cursos de graduação a distância (em %)

Fonte: Adaptado de Sanchez (2007, p.62)

Os fatores encontrados por Sanchez (2007) como determinantes da evasão nos cursos de graduação a distância, corroborando com os demais autores citados, foram: situação financeira; o estudante não se adaptou à EaD; não era bem o curso que queria; havia matérias que não compreendia; não se dedicou o quanto poderia e deveria; falta de tempo;

a instituição não ofereceu os recursos necessários; achou que a EaD fosse bem mais fácil; e o material didático não era tão bom.

No Brasil e no mundo, tanto em cursos presenciais quanto a distância, geralmente as pesquisas sobre a evasão utilizam como referência o modelo de Vincent Tinto (1975). Este modelo apresenta uma série de fatores causais relacionados em um processo longitudinal, onde o grau de comprometimento do estudante e de interação com os pares e professores afeta o seu desempenho acadêmico, ou seja, o envolvimento social do estudante e sua integração com o meio é um forte determinante para a continuidade de seus estudos. Assim, quanto mais integrado é o estudante com o meio acadêmico, maior a probabilidade dele concluir o curso, pois o estudante tem a necessidade de sentir-se parte da instituição e de um círculo social (NASH, 2005).

Na EaD, dois dos principais modelos formais para prever a permanência dos estudantes no curso foram os desenvolvidos por David Kember (1995) e Diane Billings (1988) (MOORE; KEARSLEY, 2007). Esses modelos, assim como o de Vincent Tinto (1975), consideram a integração dos estudantes com professores, tutores, colegas e demais funcionários da instituição como um dos fatores determinantes do sucesso dos estudantes.

O modelo de Kember (1995) foca principalmente a integração do estudante com os tutores, professores e colegas e a conciliação das atividades diárias do estudante com o meio acadêmico, como mostra a figura 11.

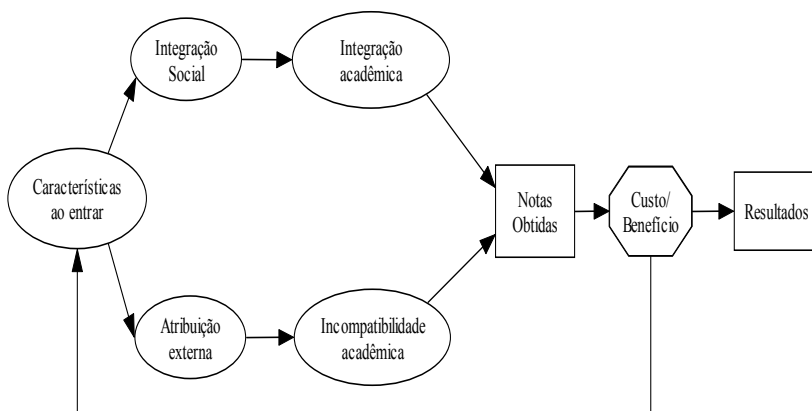


Figura 11: Modelo de Conclusão de Curso de Kember.

Fonte: Kember (1995) apud Moore e Kearsley (2007, p.182)

O modelo de Kember indica que devido às características do estudante ao entrar em um curso, tais como qualificação educacional, situação familiar, trabalho, características demográficas, o leva a um dos dois caminhos possíveis em um curso de EaD: a) os estudantes com uma situação favorável, ou seja, os que conseguem conciliar trabalho, situação familiar com os estudos, tendem a prosseguir com o curso integrando-se sob a perspectiva social e acadêmica; b) os estudantes que estão no grupo de risco, quando tem dificuldades para alcançar a integração social e acadêmica, influenciando no resultado do curso (isto é, notas obtidas), levando o estudante a considerar os custos e benefícios de continuar os seus estudos.

O modelo de Billings (1988), visualizado na figura 12, abrange variáveis semelhantes às do modelo de Kember, no entanto, as apresenta de forma mais detalhada, e menciona, como variável de grande importância, a intenção do estudante de concluir o curso.

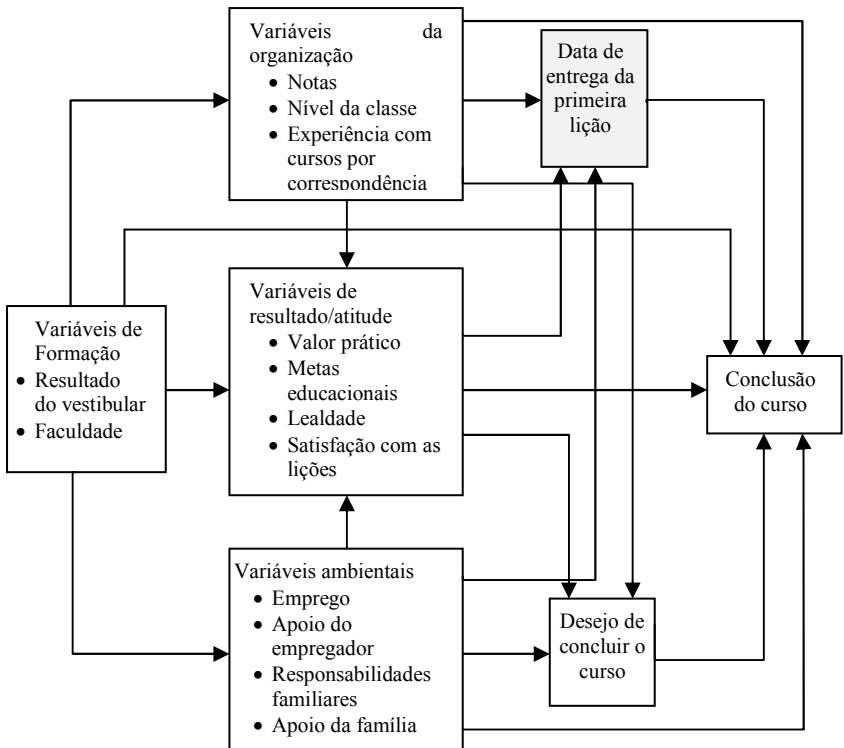


Figura 12: Modelo de Conclusão de Curso de Billings
 Fonte: Billings (1988) apud Moore e Kearsley (2007, p.184)

O modelo de Billings é um modelo conceitual para prever a conclusão dos estudantes em cursos por correspondência. Este modelo destaca que as características do estudante ao entrar no curso, bem como as que ele adquire durante o curso, influenciarão na sua decisão de evadir ou não. No modelo de Billings os fatores considerados para a predição da evasão ou conclusão dos estudantes estão agrupados nas seguintes categorias: Variáveis de Formação; Variáveis da Organização; Variáveis de Resultado/Atitude; Variáveis Ambientais; Data da Entrega da Primeira Lição; e Desejo de Concluir o Curso (BILLINGS, 1988).

Ambos os modelos destacam a importância das características do estudante ao entrar em um curso, bem como suas atitudes durante o decorrer dele. Outros fatores importantes são os hábitos e as aptidões do estudante em relação ao estudo. “Os estudantes que planejam seu tempo

de estudo e estabelecem horários para concluir o curso tem maior possibilidade de obter sucesso na EaD” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.187).

Levy (2007) explora em seu estudo três conjuntos de variáveis responsáveis pela evasão: (1) *locus* de controle dos acadêmicos, ou seja, se ele se considera responsável ou não por sua situação. Se o estudante tiver um *locus* de controle interno significa que ele acredita que o seu sucesso depende do seu esforço pessoal, se ele tem um *locus* de controle externo, ele atribui a responsabilidade do seu sucesso a outras pessoas, sorte, chance, etc.; (2) a satisfação dos estudantes com a aprendizagem em cursos online; e (3) a influência das características demográficas (idade, sexo, localização geográfica, tipo de diplomas, entre outras) dos estudantes.

Os resultados obtidos mostram que a satisfação é um indicador chave na decisão dos estudantes em permanecer no curso. Os estudantes evadidos relataram ter uma satisfação significativamente mais baixa com a EaD do que os estudantes que terminaram com sucesso os mesmos cursos. Adicionalmente, os resultados deste estudo mostram que o *locus* de controle, ou seja, se o estudante se considera responsável ou não pela sua situação, parece não ter nenhum impacto na decisão dos estudantes de permanecerem nos cursos online (LEVY, 2007).

Existem vários fatores que podem levar um estudante a abandonar um curso, e geralmente existe mais de um em uma única situação, não existindo um fator dominante. As razões da evasão normalmente estão associadas a problemas pessoais e com o trabalho. Em programas que utilizam o modelo de EaD *on-line*, encontram também razões específicas relacionadas à dificuldade de utilização do AVEA (WILLGING; JOHNSON, 2004).

Os estudantes de EaD enfrentam necessidades e pressões conflitantes, pois embora sintam a necessidade de buscar o conhecimento e auxílio dos tutores, eles podem decidir que não têm tempo para tirar proveito destes serviços. Uma especial atenção deve ser dada para as necessidades e os problemas desses estudantes, principalmente nos primeiros meses do curso, quando eles estão se adaptando à modalidade. Algumas atitudes como, por exemplo, um contato com o tutor por meio do telefone pode fazer toda a diferença para um estudante que se sente inseguro sobre a realização de uma tarefa (NASH, 2005).

Jun (2005) classificou os fatores da evasão em cinco categorias: contexto individual; motivação; questões acadêmicas; integração social; e suporte tecnológico e analisou 21 trabalhos sobre a evasão no período de 1988 a 2001. O quadro 8 é uma adaptação do quadro proposto por Jun (2005), que foi complementado com sete estudos do período de 2002 a 2007, totalizando 28 trabalhos.

Determinante da Evasão em EaD	Total de Trabalhos	% de Trabalhos
Motivação	23	82,14
Questões Acadêmicas	18	64,29
Contexto Individual	15	53,57
Integração Social	09	32,14
Suporte Tecnológico	06	21,43

Quadro 8: Classificação dos fatores da evasão na EaD, segundo categorias de Jun (2005)

Fonte: Adaptado de Jun (2005) e quadro 8

Os fatores da evasão na educação superior a distância mais recorrentes nas pesquisas segundo a classificação de Jun (2005), são os relacionados à motivação, que apareceu em 23 dos 28 trabalhos analisados, seguido das questões acadêmicas, pesquisadas em 18 trabalhos e do contexto individual, mencionado em 15 estudos. Os fatores menos citados são os relacionados às questões de suporte tecnológico, que apareceu em 6 trabalhos e os relacionados à integração social, que consta em 9 pesquisas.

O quadro 9 mostra os fatores que motivam os estudantes a evadirem na EaD, utilizando a mesma classificação feita por Cislighi (2008) para o presencial, que é mais detalhada, com os ajustes necessários para adaptação à EaD. Foram analisados o modelo de Kember (1995) e Billings (1988) e outros oito trabalhos sobre a evasão na EaD publicados entre os anos de 1999 a 2007.

Determinante da Evasão em EaD	Nº Trabalhos	% Total de Trabalhos
Condições Pessoais - dificuldade de conciliar atividades familiares e profissionais com o estudo; dificuldades financeiras; mudança de cidade, estado, país; problemas de saúde; etc..	8	80,00
Desempenho Acadêmico - Dificuldade para acompanhar o curso; desempenho acadêmico insatisfatório; carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos; etc..	7	70,00
Interesses Pessoais – frustração das expectativas com relação ao curso; acreditava que o curso seria mais fácil; descoberta de novos interesses; motivação; habilidades; etc..	7	70,00
Ambiente Sócio-Acadêmico – dificuldades de adaptação a EaD; isolamento; dificuldade de integração; etc..	6	60,00
Dificuldades Tecnológicas - dificuldade no uso do computador, não tinha acesso a computador; etc..	5	50,00
Didático – Pedagógicas - deficiência da didática dos docentes e tutores; deficiência pedagógica dos docentes e dos tutores; critérios de avaliação impróprios; etc..	4	40,00
Curso – necessidade de muito tempo de dedicação; materiais inadequados; deficiência de infra-estruturadora (Pólo); currículo inadequado; etc..	4	40,00
Características Demográficas – sexo; idade; região onde mora; número de pessoas que residem na mesma casa; etc..	3	30,00

Quadro 9: Classificação dos fatores da evasão na EaD, segundo categorias de Cislaghi (2008)

Fonte: Baseado nas categorias propostas por Cislaghi (2008) e nos autores abaixo relacionados

Os fatores da evasão na educação superior a distância mais recorrentes nas pesquisas, da mesma forma que no presencial, são os

relacionados a condições pessoais dos estudantes, que apareceu em 8 dos 10 trabalhos analisados, seguido dos interesses pessoais e desempenho acadêmico, ambos foram pesquisados em 7 trabalhos. Os fatores menos citados são os relacionados às características demográficas, que apareceu em 3 trabalhos e os relacionados ao curso, que consta em 4 pesquisas.

Considerando os quadro 8 e 9 percebe-se a equivalência entre as categorizações propostas e que os trabalhos analisados no quadro 8 foram incluídos no quadro 9. Assim os fatores da evasão com maior recorrência na literatura são os relacionados à motivação (Quadro 9), que aparecem em 82,00% dos trabalhos analisados, seguido das condições pessoais, que é o mais recorrente do quadro 8, correspondendo a 80,00% dos trabalhos pesquisados. Os fatores relacionados ao desempenho acadêmico (Quadro 9) ou questões acadêmicas (Quadro 8) são recorrentes em cerca de 70% dos trabalhos analisados. Em ambos os quadros, percebe-se que as questões relacionadas à tecnologia são as menos recorrentes, seguido pela integração social ou ambiente sócio-econômico.

O fato dos fatores mais recorrentes estarem relacionados a questões pessoais, mostra a importância de se conhecer o perfil dos estudantes. A instituição, professores e tutores devem entender as limitações dos estudantes e buscar alternativas para facilitar a sua adaptação à modalidade a distância, bem como fornecer todos os recursos necessários para o aprendizado e a sua permanência no curso. Os estudantes devem ter clara a informação dos limites da flexibilidade da EaD, conhecendo os diversos aspectos do curso.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil adota uma política de expansão de vagas no ensino superior que favorece principalmente as instituições privadas, estimulando a existência de instituições educacionais com finalidades lucrativas. No entanto, grande parte da população não tem recursos financeiros para arcar com o custo do seu próprio estudo e busca pela educação superior pública. Contudo a educação pública superior restringe-se às grandes cidades e às capitais, limitando o acesso a educação, mostrando-se elitista e insuficiente para atender a demanda. Das 2.823.942 vagas oferecidas no ensino superior brasileiro presencial

no ano de 2007, 47,52% não foram preenchidas, sendo que cerca de 88,00% das vagas são oferecidas pelo setor privado. Assim, das 2.494.682 vagas oferecidas pelo setor privado 52,56% não foram preenchidas e no setor público esse índice é de 9,30% das 329.260 vagas oferecidas. O número de vagas não preenchidas além da região geográfica também varia de acordo com a área do conhecimento, dando indícios da necessidade de um remanejamento das vagas. Apesar do crescente número de vagas, o Brasil tem uma das Taxas de Escolarização Bruta no ensino superior mais baixas da América Latina.

Para amenizar a necessidade nas pequenas e médias cidades do interior do país, principalmente na formação de professores e funcionários públicos da educação básica, o governo federal desenvolveu programas para oferecer curso de graduação a distância. Um dos principais incentivos neste sentido foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que possibilitou a triplicação das vagas a distância em seu primeiro ano.

No ano de 2007, das 1.541.070 vagas oferecidas em cursos de graduação a distância no Brasil, 80,3% não foram preenchidas, sendo que o setor privado é o responsável pela oferta de cerca de 98% das vagas. Das 1.515.896 vagas oferecidas pelas instituições privadas, 81% das vagas não foram preenchidas. Nas instituições públicas, no mesmo ano, das 25.174 vagas oferecidas cerca de 10% não foram preenchidas, índice semelhante dos cursos presenciais. O número de vagas oferecidas e não preenchidas varia conforme a área do conhecimento e região geográfica, assim é necessário planejar a oferta das vagas segundo sua procura e solicitações do mercado. A EaD oferece a flexibilidade necessária para que o mesmo curso seja reeditado em diferentes cidades, conforme as necessidades do mercado, sem ter todo o gasto de recursos para realizar novamente o planejamento e a organização do curso.

Como existe uma relação entre o número de candidatos por vaga com os índices de evasão é importante compreender os fatores que levam os estudantes a deixarem de frequentar os cursos. A literatura menciona que os índices de evasão no ensino presencial variam, de acordo com a área do conhecimento, de 18% a 30% do total dos estudantes. Na educação a distancia, não existem estudos semelhantes para comparação dos dados, mas a literatura indica que a taxa de evasão varia de 25% a 70% dos estudantes matriculados no início do curso. A evasão é um fenômeno complexo que atinge as instituições de ensino independente da modalidade, causando desperdícios de recursos

econômicos, sociais e humanos. Na EaD percebe-se que há uma evasão maior nos primeiros meses do curso, quando o estudante ainda está se adaptando a esta modalidade de ensino.

Os fatores da evasão podem ser agrupados em ambas as modalidades segundo os aspectos do curso, e foi analisada a sua recorrência em 15 trabalhos dos cursos de graduação presencial e 10 trabalhos da modalidade a distância. O fator mais recorrente em ambas as modalidades de ensino é o relacionado às condições pessoais dos estudantes, que aparece em 93,3% dos trabalhos sobre a evasão em cursos presenciais e em 80% dos trabalhos de evasão na modalidade a distância. Os interesses pessoais foi a segunda categoria mais recorrente em ambas as modalidades, mencionada em 86,7% dos trabalhos do presencial e em 70% dos trabalhos de EaD. Nos cursos de graduação na modalidade presencial os demais fatores pesquisados aparecem na seguinte ordem de recorrência: Fatores Didáticos e Pedagógicos, mencionados em 86,7% dos trabalhos, seguido por fatores relacionados ao curso (66,7%), ambiente sócio-acadêmico (53,3%), desempenho acadêmico (53,3%), currículo (40%) e características institucionais (26,7%).

Quando analisados os desdobramentos das categorizações acima, principalmente na EaD, as questões relacionadas à dificuldade em conciliar os estudos com os compromissos profissionais, pertencente a categoria condições pessoais dos estudantes, é a mais mencionada entre os autores pesquisados.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o conjunto dos métodos e técnicas de coleta e análise dos dados que foram executados ao longo da pesquisa para se atingir os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior eficácia e maior confiabilidade de informação.

4.1 DEFINIÇÃO DA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Em relação aos seus objetivos, esta é uma Pesquisa Exploratória e Descritiva (GIL, 1991). É uma pesquisa Exploratória, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema da evasão discente em EaD, explicitando-o e buscando hipóteses para a ocorrência deste fenômeno.

Esta é uma Pesquisa Descritiva, pois busca descrever o fenômeno da evasão, identificando e estabelecendo relações entre variáveis que influenciam para que ela ocorra (GIL, 1991). A pesquisa descritiva utilizada para delinear o tema abordado quanto aos aspectos: investigação, registro, análise e interpretação dos fatos ocorridos no passado, para, por meio de generalizações, compreender o presente e prever o futuro. É o tipo de estudo que permite ao pesquisador o entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam o fenômeno estudado, ou seja, contribui para a explicação das relações de causas e efeitos dos fenômenos (SELLTIZ *et al*, 1987).

Quanto aos seus procedimentos técnicos, esta pesquisa é classificada como bibliográfica, de levantamento e documental. Esta Pesquisa é bibliográfica, pois para atender o seu primeiro objetivo específico, que é identificar e definir as variáveis que influenciam na evasão discente em EaD, foi utilizando como base materiais já elaborados, constituídos por livros e trabalhos científicos (artigos, teses e dissertações).

Esta pesquisa também é um levantamento, pois foram solicitadas informações diretamente a um grupo significativo de pessoas acerca do problema da evasão (estudantes e tutores) para, em seguida, mediante análise quantitativa e qualitativa, fazer a análise dos dados coletados (GIL, 1991). Com isso buscou-se atender aos demais objetivos específicos desta pesquisa: b) identificar as razões da evasão mencionada pelos estudantes, por meio de um questionário eletrônico com 15 questões fechadas (sendo que 5 tem desdobramentos) e 1 questão aberta, enviado a 534 estudantes evadidos e c)

verificar a percepção dos tutores sobre a evasão, por meio de questionário enviado por e-mail à 53 tutores de apoio presencial com 2 questões abertas.

Também foram utilizados relatórios e tabelas da instituição, do MEC e do INEP, e assim caracterizando esta pesquisa como documental. A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc..

Com relação a sua abordagem, esta pesquisa é quantitativa e qualitativa, pois além de traduzir em números as percepções e informações relacionadas à evasão para classificá-las e analisá-las, também foi feita a interpretação de questões subjetivas (GIL, 1999). O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu a partir das etapas apresentadas na Figura 13, a seguir.

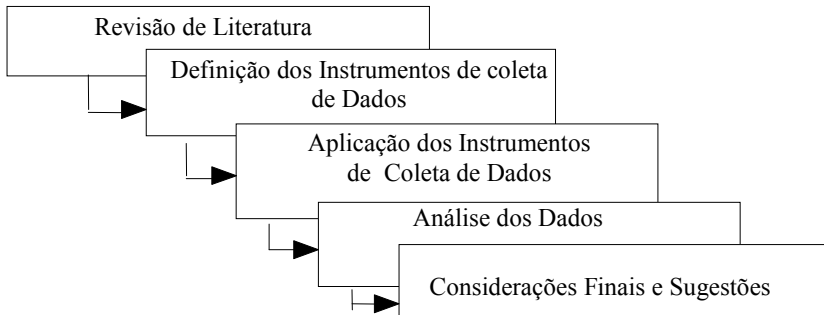


Figura 13: Sequência de desenvolvimento da dissertação

Fonte: elaborada pela autora.

A pesquisa iniciou-se com o levantamento da literatura existente, abordando a visão sistêmica da EaD, com ênfase ao modelo brasileiro. Posteriormente foi levantada a literatura existente sobre evasão nos cursos do ensino superior brasileiro presencial e no ensino superior a distância no cenário nacional e internacional.

Foram definidos dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro instrumento (Apêndice C) é um questionário para os estudantes evadidos, visando atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que é identificar os motivos da evasão. Este instrumento foi definido por meio da análise dos autores abordados, nos cursos presenciais e a distância (cenário internacional e cenário presencial brasileiro), abrangendo as categorizações apresentadas por Cislighi (2008) e Jun (2005), como mostra o quadro 10.

Classificação Jun (2005)	Classificação Cislighi (2008)	Questionário Evadidos
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Pouco tempo para estudar
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Dificuldades para participar das atividades no pólo
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Pouco tempo por compromissos familiares
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Falta de tempo por compromissos familiares e profissionais
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Problemas Pessoais
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Problemas de Saúde
1 - Contexto Individual	1 - Condições Pessoais	Problemas financeiros
1 - Contexto Individual	2 - Características Demográficas	Dificuldade de frequentar o pólo devido a distância
2 – Motivação	3 - Interesses Pessoais	Subestimou o esforço o para fazer o curso
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Foi um equívoco a decisão de fazer este curso
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Tinha expectativa de ter um curso com mais aulas expositivas
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Pensava que o curso seria diferente, não correspondeu as suas expectativas
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Pouca aptidão para a profissão
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Ingressou em outro curso
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Já possui outro curso superior
2- Motivação	3 - Interesses Pessoais	Perspectivas profissionais não são boas
3- Questões Acadêmicas	4 - Desempenho Acadêmico	Dificuldade de assimilar a matéria
3- Questões Acadêmicas	4 - Desempenho Acadêmico	Falta de base do ensino médio para acompanhar o curso
3- Questões Acadêmicas	4 - Desempenho Acadêmico	Teve mais que 2 reprovações
3- Questões Acadêmicas	5 - Didático – Pedagógicas	O sistema de avaliação inadequado (prazo curto)
3- Questões Acadêmicas	5 - Didático – Pedagógicas	Dificuldade com as formas de atendimento de professores e tutores
3- Questões Acadêmicas	5 - Didático – Pedagógicas	Falta de apoio do tutor
3- Questões Acadêmicas	6 – Curso	Dificuldades com os materiais de apoio
3- Questões Acadêmicas	6 – Curso	Falta de estrutura disponível aos estudantes
3- Questões Acadêmicas	6 – Curso	Dificuldades para acessar a biblioteca
4- Integração Social	7 - Ambiente Sócio-Acadêmico	Falta de contato e integração com colegas
5- Suporte Tecnológico	8 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades com os recursos utilizados
5- Suporte Tecnológico	8 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades de acesso a um computador com conexão com a Internet para usar fora do pólo
5- Suporte Tecnológico	8 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades com o ambiente virtual
5- Suporte Tecnológico	8 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades em usar o computador

Quadro 10: Categorização dos fatores explorados no questionário aplicado aos estudantes evadidos

Fonte: Adaptado de Cislighi (2008), Jun (2005) e Quadro 8

Percebe-se pelo quadro 10 que os fatores motivadores da evasão explorados no questionário aplicado aos estudantes evadidos abrangem as 5 categorias mencionadas por Jun (2005) e as 7 categorias apresentadas no quadro 8, que foram selecionadas de Cislaghi (2008).

O tratamento dos dados das questões fechadas do questionário aplicado aos estudantes evadidos foi realizado utilizando a análise descritiva, com representações gráficas, que geralmente fornecem uma visualização mais sugestiva do que as tabelas. E análise de correspondência múltipla, que é uma das técnicas estatísticas de análise multivariada, que permite a análise simultânea de medidas múltiplas para cada indivíduo ou objeto em análise (BLACK, 1999). A questão aberta foi tratada com Análise de Conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise de informações que visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos sobre as variáveis inferidas (BARDIN, 2004).

O segundo instrumento de coleta de dados é um questionário com duas questões abertas aplicado aos tutores dos pólos (Apêndice A), para atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é levantar a percepção deles sobre a evasão discente em EaD e as medidas que estão sendo tomadas para prevenir que os estudantes abandonem os cursos. Estes dados foram tratados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo.

4.1.1 Delimitação da população e da amostra

A Universidade Federal de Santa Catarina, em julho de 2007, respondendo ao Edital de seleção Universidade Aberta do Brasil, de 20 de dezembro de 2005, realizou as provas de vestibular para ofertar sete cursos de graduação, totalizando 2.370 vagas. Estas vagas estão distribuídas em 31 municípios brasileiros, nos estados de Roraima, Piauí, Bahia, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os cursos de graduação ofertados são: licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras-Português, Letras-Espanhol, Filosofia e bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas. As aulas dos cursos tiveram início em fevereiro de 2008. Dentro deste contexto encontra-se a população alvo desta pesquisa.

A população alvo é o conjunto de elementos, os quais se pretende abranger no estudo, composta por entes portadores de pelo menos uma

característica em comum (BARBETTA, 2007). Neste caso, os estudantes evadidos constituem uma população com uma característica em comum: são os estudantes que deixaram de frequentar os seus cursos. Assim, esta pesquisa abrangeu duas populações alvo distintas: os tutores de apoio presencial e os estudantes, sendo que cada grupo recebeu um tratamento diferente, segundo suas características: os estudantes evadidos e os tutores de apoio presencial.

A população de estudantes evadidos está composta por 534 elementos. E a eles foi solicitado que respondessem um questionário composto por 15 questões fechadas, sobre os motivos que podem ter contribuído para que o estudante abandonasse o curso, e 1 questão aberta, oportunizando ao estudante relatar os motivos com suas próprias palavras. Este questionário oferece subsídios para alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa: a) identificar as variáveis que influenciam na evasão discente em EaD relatadas pelos estudantes.

Com relação aos 102 elementos da população alvo de tutores de apoio presencial UAB/UFSC, um questionário foi aplicado a uma amostra de tutores. Como cada curso possui pelo menos um tutor de apoio presencial em cada pólo foi considerada uma resposta de tutor por curso do pólo. Este questionário estava composto por duas questões abertas, baseadas nos seguintes temas: a) os motivos que levaram os estudantes do pólo a deixar de participar do curso; b) quais ações foram ou estão sendo realizadas para combater a evasão no seu curso e pólo. Ele foi utilizado para responder aos objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar as variáveis que influenciam na evasão, b) verificar a percepção do tutor sobre a evasão discente em EaD e c) identificar as medidas tomadas pelos tutores para amenizar a evasão.

A amostra da população de tutores de apoio presencial foi composta por 53 elementos, aos quais foi aplicado um questionário com duas questões abertas, sendo que se obteve a resposta de 38 tutores representando 38 pólos. O universo de estudantes evadidos foi composto por 534 elementos, aos quais foi enviado um questionário contendo 15 questões fechadas e uma aberta, sendo que 177 estudantes responderam, compondo a amostra.

4.1.2 *Coleta de Dados*

Os dados coletados nesta pesquisa são originados das fontes primárias e secundárias. Os dados primários caracterizam-se por terem sido coletados pelo próprio pesquisador - questionários aplicados aos estudantes e tutores, enquanto os secundários estão relacionados com dados coletados em pesquisas já existentes (MATTAR, 1997). Nesta pesquisa foram utilizados como dados secundários, as respostas dos estudantes ao questionário sócio-econômico aplicado pela Comissão Permanente do Vestibular da UFSC (COPERVE UFSC) no momento da realização da inscrição no vestibular. Este questionário é composto por 18 questões, sendo que foram utilizadas 6 questões por serem consideradas mais relevantes. Estas questões foram comparadas com o relatório do perfil do estudante UAB/UFSC escrito por Cislighi e Nassar (2008).

O levantamento de dados desta pesquisa pode ser dividido em 5 diferentes etapas:

- a) levantamento da situação dos estudantes (dados coletados no AVEA/UFSC);
- b) levantamento dos tutores de apoio presencial (dados coletados do CAGR);
- c) aplicação do questionário aos tutores de apoio presencial;
- d) aplicação do questionário aos estudantes evadidos;
- e) levantamento dos dados sócio-econômicos dos estudantes evadidos (dados levantados junto a COPERVE).

Em 15 de julho de 2008 foi realizado o levantamento da situação dos estudantes no ambiente virtual de ensino aprendizagem, com o intuito de saber quais matriculados estavam participando efetivamente dos cursos, bem como obter os dados para contatar futuramente os evadidos para solicitar a participação nesta pesquisa respondendo ao questionário. Por meio destes dados foi possível também calcular o número de vagas não preenchidas e os índices de evasão dos cursos. Foi utilizado como critério indicativo de evasão a ausência de acessos ao AVEA nos últimos 30 dias, a contar da data de coleta dos dados. Esse ponto de corte foi definido a partir da premissa de que, como existem tarefas diárias no ambiente, se o estudante não o acessa há 30 dias ou mais, possivelmente estaria evadido. Assim, estudantes que não

acessavam o AVEA desde o dia 15 de junho de 2008 foram considerados evadidos.

O segundo levantamento realizado foi o da população de tutores de apoio presencial. A consulta ocorreu, em agosto de 2008, no Sistema Acadêmico da Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (CAGR), onde foram encontrados 102 tutores ligados a um curso e a um pólo. A ligação curso/pólo foi utilizada para classificar a amostragem desta população, assim a distribuição foi: a) 15 pólos oferecem o Curso A; b) 1 pólo oferece o curso B; c) 14 pólos oferecem o curso C; d) 11 pólos oferecem o curso D; e) 3 pólos oferecem o curso E; f) 5 pólos oferecem o curso F e g) 6 pólos oferecem o curso G, totalizando 55 pólos/curso. Devido a rotatividade de tutores, dois pólos/curso foram excluídos da amostra por não possuírem profissionais cadastrados na data da coleta dos dados.

O questionário destinado aos tutores de apoio presencial (Apêndice A) foi enviado a 53 elementos da amostra, por e-mail, em agosto de 2008. Juntamente com o questionário, foi encaminhada uma lista com os nomes dos estudantes evadidos relacionados ao pólo e curso do tutor, solicitando que ele confirmasse a situação do estudante, ou seja, informasse se o estudante realmente havia abandonado o curso. A resposta dos tutores possibilitou realizar a adequação da lista de evadidos, pois 17 estudantes que foram considerados como evadidos foram retirados da amostra a pedido dos tutores, pois ainda estavam frequentando o curso, e 85 foram acrescentados, pois apesar de terem acessado o AVEA/UFSC há menos de 30 dias, eles haviam desistido do curso. Assim, a população de estudantes evadidos dos cursos de EaD da UFSC totalizou 534 elementos.

Aos 534 estudantes evadidos foi enviado um e-mail em outubro de 2008, com o *link* para o questionário eletrônico (Apêndice C). Ao acessar o estudante deveria digitar o seu número de matrícula, que recuperava em uma base de dados a sua identificação (nome, curso e pólo) e ativava o instrumento de pesquisa. Na semana seguinte foi enviado um novo e-mail, solicitando aos estudantes que respondessem ao questionário eletrônico. Duas semanas depois um novo e-mail lembrou os estudantes do questionário. Obteve-se por este meio a resposta de 26 estudantes. Buscando aumentar o número de questionários respondidos, a partir do mês de dezembro ele passou a também ser aplicado por ligações, utilizando um número de “Voz sobre IP” (VoIP) - em substituição ao telefone convencional, por dois tutores

devidamente treinados. As ligações ocorreram até o dia 15 de abril de 2009. Os tutores tentaram contatar os 508 estudantes considerados evadidos que ainda não tinham respondido ao questionário e, assim, obteve-se 151 respostas por meio de ligação VoIP. Somando os 26 questionários respondidos diretamente pelos estudantes evadidos com os 151 respondidos por telefone, totalizou-se 177 questionários respondidos.

Também foram utilizados os dados sócio-econômicos dos estudantes evadidos, levantados junto a COPERVE, para verificar a correlação destas variáveis, ou seja, por meio estatístico foi verificado se as variáveis sócio-econômicas têm relação com as respostas dos questionários aplicados aos estudantes evadidos.

O questionário para verificar a percepção dos tutores sobre a evasão, contendo duas questões abertas, tratadas por Análise de Conteúdo, foi respondido por 38 tutores de apoio presencial. O questionário para identificar as razões da evasão mencionada pelos estudantes, contendo uma questão aberta, que foi tratada por Análise de Conteúdo e quinze questões fechadas em formato de *checklist*, sendo que cinco destas questões possuem desdobramentos, foi respondido por 177 estudantes. No entanto, foram utilizados 176 questionários para mapear as relações entre as variáveis identificadas, pois um dos estudantes evadidos não possuía cadastro sócio econômico.

4.1.3 *Análise dos Dados*

Nas 15 questões fechadas dos questionários respondidos pelos estudantes evadidos, em busca de se obter uma interpretação precisa do que ocorre, é necessária a utilização de métodos que levam em consideração a ação conjunta das variáveis que atuam simultaneamente. Pois evasão é um problema onde vários fatores estão atuando, sendo que alguns desses fatores podem influenciar simultaneamente a variável de resposta, enquanto outros podem atuar simplesmente como fatores de confusão. Desta forma os métodos multivariados (utilizados para trabalhar com várias variáveis) são recomendados para buscar a relação entre as variáveis (EBRAHIN, 2001).

Os dados coletados pela pesquisa quantitativa passaram por um tratamento estatístico, realizados com o auxílio dos programas Excel e Statistica, onde foram utilizadas a Análise Descritiva, Análise de

Correlação e Análise de Correspondência Múltipla. A análise descritiva tem por objetivo básico sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo uma visão global da variação desses valores, possibilitando a organização e descrição dos dados por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. A análise de correlação será usada para avaliar a relação entre as variáveis numéricas, pode ser utilizado o coeficiente de correlação de Pearson ou Spearman, conforme o padrão da distribuição dos dados. Se seguirem a distribuição Normal é utilizado o coeficiente de Pearson, caso contrário usa-se o de Spearman. A análise de correspondência múltipla é uma técnica exploratória, utilizada para extrair estruturas ou relações inerentes a um conjunto de dados, independente de qualquer afirmação preliminar que se tenha feito sobre eles. A representação gráfica obtida através da análise de correspondência possibilita visualizar a distribuição das variáveis na sua relação com todas as outras (GREENACRE; HASTIE, 1987).

A análise dos questionários aplicados aos tutores de apoio presencial, bem como a questão aberta do questionário aplicado aos estudantes foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise de informações que visa obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições das variáveis inferidas (BARDIN, 1977).

Segundo Chizzotti (1991, p.98) a análise de conteúdo é

Um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

A análise de conteúdo busca analisar as características, o contexto ou o significado de conceitos sociológicos nas mensagens, bem como caracterizar a influência social das mesmas. Executadas em três etapas segundo Bardin (1977), análise prévia, análise exploratória e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A análise prévia consiste na organização do material, operacionalização e sistematização, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de

indicadores e leitura flutuante. A fase de codificações e classificações é chamada de análise exploratória e tratamento dos resultados obtidos, e interpretação consiste na tabulação e aplicação de técnicas descritivas de análise.

A Análise de Conteúdo foi utilizada nas duas questões do questionário dos tutores de apoio presencial. A primeira questão, que perguntava “o que você acredita que fez com que os estudantes do seu pólo deixassem de participar do curso” foi respondida por 38 tutores; a segunda questão “você sabe quais ações foram ou estão sendo realizadas para combater a evasão no seu curso e pólo” foi respondida por 12 tutores. A Análise de Conteúdo também foi utilizada em uma questão do questionário aplicado aos estudantes evadidos, sendo que 160 a responderam.

4.2 LIMITAÇÕES DO TRABALHO

De acordo com o problema de pesquisa, o estudo limita-se aos cursos na modalidade a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Catarina, ou seja, apenas uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Também está limitado aos tipos de curso que esta instituição oferece: licenciaturas e bacharelados.

Apresenta também, limitações quanto a população acessível da pesquisa, ressaltando que os telefones e e-mails dos estudantes evadidos utilizados foram os fornecidos na inscrição para o vestibular, podendo em alguns casos terem mudado, impossibilitando a comunicação com esses estudantes.

O tempo também se mostrou como um fator limitador,] restringiu a pesquisa apenas aos estudantes que evadiram nos primeiros cinco meses de oferta do curso, entre fevereiro e junho de 2008.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados desta pesquisa, em resposta aos seus objetivos. Primeiramente apresenta-se a situação geral das vagas oferecidas nos cursos da UAB na UFSC e os seus respectivos índices de evasão. Em seguida aborda-se o perfil socioeconômico dos estudantes, onde, com o objetivo de encontrar variáveis que dão indícios de risco de evasão, foi realizado um comparativo entre as características dos estudantes que compõem a amostra de evadidos com os estudantes em geral.

Na sequência com o objetivo de identificar os motivos da evasão relatados pelos estudantes são apresentados os fatores da evasão levantados por meio de um questionário (Apêndice C). Também é realizado um mapeamento das relações entre as variáveis identificadas no questionário respondido pelos estudantes evadidos e no questionário socioeconômico por meio de análise correspondência múltipla. E, por fim, com o objetivo de verificar a percepção dos tutores sobre a evasão, são apresentados os fatores mencionados por eles, utilizando a questionário aplicado (Apêndice A).

5.1 A EVASÃO NA UAB/UFSC

No ano de 2007, pelo Edital 002 da COPERVE a UFSC ofereceu 2370 vagas em cursos de graduação pela UAB, das quais 7% (166) não foram preenchidas, percebe-se que este índice é inferior ao índice nacional do ano de 2007 em EaD que foi de 10,5%⁸. No início dos cursos foram inscritos no AVEA 2204 estudantes. Cinco meses após o início dos cursos foi realizada a coleta de dados para verificar o número de estudantes evadidos como mostra a tabela 9.

⁸ Veja a Tabela 5, Capítulo 3, página 52.

Tabela 9: Evasão após 5 meses do início dos cursos

Acesso ao AVEA	Nº	%
Nunca acessaram o AVEA	102	4.63
Não acessavam há mais de 30 dias	534	24.23
Estavam acessando Normalmente	1.568	71.14
Total	2.204	100.00

Fonte: AVEA/UFSC

Pela tabela 9 percebe-se que constavam como matriculados no AVEA 2204 estudantes, deste 4,63% nunca o acessaram, ou seja, evadiram antes do início das aulas e 24,23% iniciaram o curso e deixaram de realizar as atividades em algum momento nos primeiros quatro meses de curso, totalizando um índice geral de evasão de 28,86%. Os estudantes que continuam acessando o AVEA totalizam 71,14%. A tabela 10 mostra estes dados detalhados por curso.

Tabela 10: Situação das Vagas UAB/UFSC por Curso

Curso	Número de Vagas	Candidato/Vaga	Matriculados	Vagas não preenchidas	Evadidos	% evadidos
D(Bacharelado)	400	1,9	332	68	88	26,51
C(Bacharelado)	550	3,1	530	20	160	30,19
A(Bacharelado)	600	4,9	577	23	106	18,37
B(Licenciatura)	050	4,9	45	05	06	13,33
E(Licenciatura)	200	2,7	200	00	46	23,00
G(Licenciatura)	270	3,1	254	16	72	28,35
F(Licenciatura)	300	2,7	266	34	56	21,05
Total	2.370	3,3	2.204	166	534	24,23

Fonte: Adaptado do Edital 002 / Coperve / 2007, CAGR, AVEA/UFSC e Cislighi e Nassar (2008)

Pela tabela 10 percebe-se que o índice de evasão entre os estudantes que iniciaram os cursos oferecidos na UFSC pela UAB totalizam 24,23%. Percebe-se também que entre os cursos há uma variação na evasão, os cursos com menores índices de evasão foram o curso B (Licenciatura) com 13,33% de evadidos, A (Bacharelado) com 18,37%, F (Licenciatura) com 21,05% e E (Licenciatura) com 23%. Os maiores índices de evasão são atribuídos aos cursos: C (Bacharelado), com um índice de 30,19% de estudantes evadidos, seguido pelo curso G

(Licenciatura) onde 28,35% dos estudantes evadiram e o curso D (Bacharelado) com um índice de 26,51% de evasão. A figura 14 mostra o gráfico de dispersão da relação candidato/vaga com os índices de evasão, por curso.

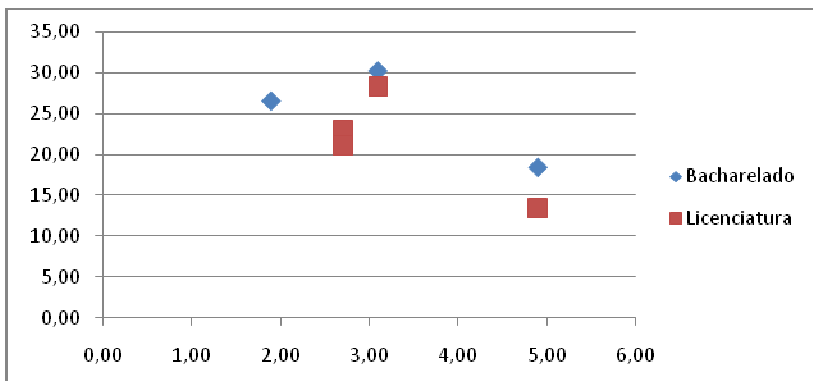


Figura 14: Relação entre a evasão e a concorrência no vestibular por curso

Fonte: Adaptado do Edital 002 / Coperve / 2007, CAGR, AVEA/UFSC e Cislghi e Nassar (2008)

Pela figura 14 percebe-se que os índices dos cursos de bacharelado são um pouco maiores que os de licenciatura e que os cursos que tiveram uma relação candidato/vaga maior tiveram os índices de evasão mais baixos corroborando com Silva Filho *et al*(2007). Para investigar essa relação será analisada a relação candidato/vaga por curso e pólo, desta forma tem-se uma situação localizada que mostra o esforço e preparo do estudante para conseguir uma vaga no curso pretendido. A tabela 11 detalha as vagas oferecidas, índice de candidatos por vagas, matriculados e a evasão classificados por pólo.

Tabela 11: Situação das Vagas UAB/UFSC por Curso e Pólo

Pólo	Curso	Total vagas	Candidato/Vaga	Inscritos	evadidos	% evadidos
22	C	20	2,6	17	11	64,71
3	C	50	1,7	49	27	55,10
21	C	20	1,7	17	8	47,06
5	A, G, F	120	2,9	98	38	38,78
24	A, C, D	120	1,6	105	40	38,10
12	C, D	90	9,0	89	32	35,96

30	F, G	100	1,4	68	24	35,29
29	A, C, D	150	2,6	125	39	31,20
16	A	20	3,5	20	6	30,00
18	A	20	6,0	19	5	26,32
13	A	20	3,8	20	5	25,00
19	D	20	2,3	20	5	25,00
17	D	20	3,5	17	4	23,53
27	A, C, D	150	3,5	143	32	22,38
10	B, E, F, G	300	2,9	300	67	22,33
8	E	50	1,7	50	11	22,00
26	A, C, D	150	2,3	140	30	21,43
4	C	50	1,6	47	10	21,28
31	E, F, G	150	4,7	151	32	21,19
25	A, C, D	150	3,2	149	31	20,81
15	D	20	1,8	15	3	20,00
6	A, C, G	150	5,0	138	26	18,84
2	G	50	2,8	46	8	17,39
23	A	20	3,1	18	3	16,67
20	C	20	2,0	21	3	14,29
7	F	50	5,1	50	7	14,00
28	A, C, D	150	3,3	131	17	12,98
14	D	20	4,7	20	2	10,00
1	A	50	3,4	53	5	9,43
11	C	20	2,6	20	1	5,00
9	A	50	4,5	48	2	4,17
Total		2370	3,3	2204	534	24,23

Fonte: Adaptado do Edital 002 / Coperve / 2007, CAGR, AVEA/UFSC e Cislighi e Nassar (2008)

Pela tabela 11 percebe-se que dos 31 pólos 12 apresentam um índice de evasão superior ao geral da universidade (24,23%). Os pólos com maior índice de evasão são: pólo 22 com índice de 64,71% de evadidos, seguido pelo pólo 03 (55,10%) e pólo 21 (47,06%), sendo que estes três pólos oferecem apenas o curso C (bacharelado). Os três pólos com o menor índice de evasão também oferecem apenas um curso o

pólo 09 oferece o curso A (Bacharelado) e teve um índice de evasão de 4,17%, 5,00% dos estudantes do pólo 11 C (bacharelado) evadiram e 9,43% do pólo 01 curso A (Bacharelado). A figura 15 mostra o gráfico de dispersão da relação candidato/vaga com os índices de evasão, por pólo e curso utilizando os dados que constam no Apêndice E.

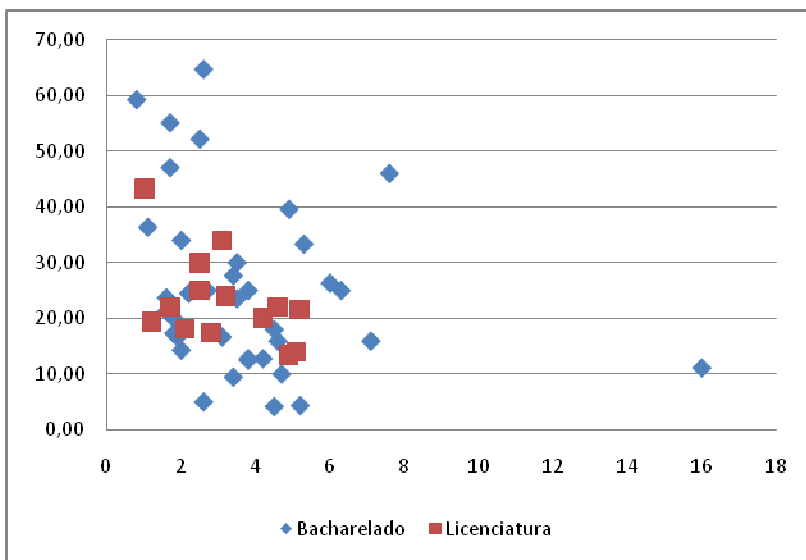


Figura 15: Relação entre a evasão e a concorrência no vestibular por pólo

Fonte: Adaptado do Edital 002 / Coperve / 2007, CAGR, AVEA/UFSC e Cislghi e Nassar (2008)

Pela figura 15, na análise por pólos os indícios da relação entre o número de candidatos inscritos no vestibular com o índice de evasão observa-se a presença de um ponto discrepante, o curso/pólo que teve a relação candidato/vaga igual a dezesseis, que foi retirado da análise de correlação. Observa-se uma relação inversa, isto é quanto mais candidato/vaga menor é a taxa de evasão. O coeficiente de correlação de Spearman resultou em $-0,33$ ($p_{\text{valor}} = 0,01$), desta forma confirmando estatisticamente que existe uma relação inversa moderada.

Deve ser ressaltada a importância do pólo de apoio presencial. O Pólo de Apoio Presencial precisa garantir o desenvolvimento das atividades dos cursos a distância, oferecendo condições e serviços adequados para atender os professores e estudantes conforme consta no

Edital 01 UAB de 2005. Atendendo as exigências estabelecidas por lei de instalações físicas, infra-estrutura tecnológica e de recursos humanos, pois estes são essenciais para contribuir na qualidade do ensino.

Aborda-se a seguir o perfil dos estudantes dos cursos a distância da UAB/UFSC. Segundo Cislighi e Nassar (2008) 50,20% dos estudantes da UAB/UFSC tem entre 20 e 30 anos, 36,90% têm mais de 30 anos e 63,70% terminaram o segundo grau a mais de seis anos. Com o intuito de comparar o perfil do estudante de EaD que continua cursando com o perfil dos evadidos, foram selecionadas seis questões do questionário socioeconômico, respondido na inscrição para o vestibular, semelhante ao utilizado com os estudantes dos cursos presenciais. As questões foram selecionadas devido a sua relevância para esta pesquisa. Os dados estão divididos em duas categorias: todos os estudantes, que representa o total de matriculados nos cursos a distância da UFSC; e amostra de evadidos, que participaram que responderam ao questionário sobre os fatores determinantes da evasão.

A primeira questão analisada é o número de pessoas que reside com o estudante, como mostra a tabela 12.

Tabela 12: Número de Pessoas que Residem com Você (Incluindo Você)

Residentes	Não Evadidos		Evadidos	
	Nº	%	Nº	%
1 a 2 pessoas	1.841	85,51	47	26,70
3 ou mais	312	14,49	129	73,30
Total	2.153	100,00	176	100,00

Fonte: Questionário Sócio-Econômico Coperve e Cislighi e Nassar (2008)

Pela tabela 12 percebe-se no perfil geral dos estudantes, ou seja, na amostra de todos os estudantes 85,51%, afirmam residir sozinho ou apenas com mais uma pessoa, 14,49% moram em três ou mais pessoas. Já entre os estudantes evadidos 26,70% afirmam que residem sozinhos ou com mais uma pessoa, 73,30% em três pessoas ou mais. Note que esse dado dá subsídios para avaliar se o número de pessoas que residem com o estudante evadido pode ser considerado um fator de risco de evasão. Utilizando o teste t-student ($p_{\text{valor}} < 0,01$) observou-se que existe uma diferença estatística significativa, desta forma o número de pessoas que reside com o estudante é um fator de risco de evasão.

A segunda questão analisada relacionada ao perfil do estudante evadido foi o tempo aproximado para chegar até o pólo, como mostra a tabela 13.

Tabela 13: Tempo Aproximado para Chegar até o Pólo de sua Cidade

Tempo de Deslocamento	Não Evadidos		Evadidos	
	Nº	%	Nº	%
Menos de 30 minutos	1.493	69,35	128	72,73
Entre 30 minutos e 1 hora	483	22,43	38	21,59
Mais de uma hora	177	8,22	10	5,68
Total	2.153	100,00	176	100,00

Fonte: Questionário Sócio-Econômico Coperve e Cislighi e Nassar (2008)

Percebe-se que pela tabela 13 que 69,35% dos estudantes levam até meia hora para chegar ao pólo, 22,43% leva entre meia hora e uma hora e 8,22% mais de uma hora. Entre os evadidos, 72,73% afirmam levar até meia hora para chegar ao pólo, 21,59% entre meia hora e uma hora e 5,58% mais de uma hora. Não há evidências para afirmar que a distância do pólo é um fator de evasão.

Presume-se que estudantes que já tenham frequentado um curso de graduação tenham uma maior facilidade em se adaptar ao curso, sendo entre este menor o risco de evasão. Assim a questão relacionada a experiência dos estudantes com o ensino superior foi analisada, como mostra a tabela 14.

Tabela 14: Em Relação ao Ensino Superior

Curso Superior	Não Evadidos		Evadidos	
	Nº	%	Nº	%
concluiu/ não concluiu	1.217	56,53	112	63,60
nunca ingressou	936	43,70	64	36,40
Total	2.153	100,00	176	100,00

Fonte: Questionário Sócio-Econômico Coperve e Cislighi e Nassar (2008)

Percebe-se pela tabela 14 que do total de estudantes 56,53% já tiveram alguma experiência no ensino superior e este índice é de 63,60% entre os estudantes evadidos. Dos 112 estudantes evadidos que responderam que já tiveram alguma experiência com o ensino superior 54 responderam que já concluíram um curso, 30 ingressou e não concluiu, e 28 estão cursando. Observa-se que entre os estudantes evadidos que o percentual entre as duas categorias de experiência em

curso superior é quase o dobro. Esta evidência oferece subsídios se a experiência em curso superior constitui um risco de evasão. Foi utilizado o teste t-student ($p_{\text{valor}} < 0,01$) com isso comprovou-se estatisticamente que há uma variação significativa entre as categorias, sendo este um fator de risco de evasão.

A próxima análise realizada diz respeito a questão profissional dos estudantes, como mostra a tabela 15.

Tabela 15: Exerce Alguma Atividade Profissional

Atividade Profissional	Não Evadidos		Evadidos	
	Nº	%	Nº	%
Não trabalha	413	19,18	28	15,90
Trabalha	1.740	80,82	148	84,10
Total	2.153	100,00	176	100,00

Fonte: Questionário Sócio-Econômico Coperve e Cislghi e Nassar (2008)

Percebe-se pela tabela 15, que dos 2329 estudantes matriculados 80,82% trabalham e entre a amostra de evadidos este índice é de 84,10%. Não há evidências para afirmar que a pelo perfil que o fato do estudante trabalhar seja um fator de risco de evasão.

Outra questão analisada foi quanto à realização prévia de outro curso a distância, como mostra a tabela 16.

Tabela 16: Frequência prévia em um curso a distância

Experiência em EaD	Não Evadidos		Evadidos	
	Nº	%	Nº	%
Sim	398	18,49	30	17,00
Não	1.755	81,51	146	83,00
Total	2.153	100,00	176	100,00

Fonte: Questionário Sócio-Econômico Coperve e Cislghi e Nassar (2008)

Dados da literatura apontam que a experiência em cursos a distância é um fator que ameniza o risco dos estudantes evadirem. Pela tabela 16 constatou-se que a 81,51% dos estudantes teve que adaptar-se a modalidade, pois não tinham experiências anteriores. Em relação aos estudantes evadidos 83% não tinham experiência com a modalidade a distância. Observe que não há uma diferença significativa entre os não evadidos e os evadidos, mostrando-se irrelevante o aprofundamento da questão.

Segundo Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) a dificuldade na utilização dos meios tecnológicos pode dar indícios do grupo de risco de evasão, assim a tabela 17 mostra a resposta dos estudantes quando inquiridos sobre o grau de conhecimentos sobre a utilização do computador.

Tabela 17: Conhecimento sobre a Utilização do Computador e da Internet

Conhecimento em Informática	Não Evadidos		Evadidos	
	Nº	%	Nº	%
profundo/médio	1.729	80.31	145	82.40
pouco/nenhum	424	19.69	31	17.60
Total	2.153	100.00	176	100.00

Fonte: Questionário Sócio-Econômico Coperve e Cislighi e Nassar (2008)

Pela tabela 17 percebe-se que 80,31% dos estudantes matriculados alegam ter conhecimento médio ou profundo em informática, entre os evadidos este índice é de 82,40%. Analisando a variação entre os não evadidos e os evadidos utilizando o teste t-student, observou-se que elas são estatisticamente iguais ($p_{\text{valor}} = 0,25$), mostrando-se irrelevante o aprofundamento da questão.

Comparando o perfil dos estudantes em geral e o perfil dos estudantes não evadidos com os evadidos as questões que apresentaram uma diferença significativa foi a quantidade de pessoas que residem com o estudante e a experiência no ensino superior. Indicando que os estudantes que moram com mais de duas pessoas tem maior risco de evadir e os que já concluíram uma graduação ou estão cursando também. Em relação aos demais aspectos do perfil socioeconômico observados tanto entre os estudantes não evadidos, como entre os evadidos percebe-se que geralmente eles moram a menos de 30 minutos do pólo, trabalham, não tinham experiências anteriores com EaD e tem conhecimento médio ou profundo em informática.

5.2 OS FATORES DA EVASÃO SEGUNDO O RELATO DOS ESTUDANTES

Com o objetivo de compreender os fatores motivadores da evasão por meio dos relatos dos estudantes, foi aplicado o questionário que se encontra no Apêndice C. Como descrito na metodologia, inicialmente

foi solicitado por e-mail aos 534 estudantes que iniciaram o curso e deixaram de acessar o AVEA que respondessem o questionário eletrônico, sendo que 26 estudantes responderam. Com o intuito de obter um maior número de respostas o questionário passou a ser aplicado por VoIP. A Tabela 18 mostra o resultado das tentativas de contato com os estudantes evadidos, sendo que foram realizadas no máximo três tentativas de comunicação.

Tabela 18: Coleta de Dados

Descrição da Coleta	Nº de estudantes	% de estudantes
Estudantes com fone desatualizado, errado ou inexistente	91	17,00
Três ligações sem sucesso	260	48,70
Não evadiu	03	0,60
Respondeu que evadiu, mas não o motivo	03	0,60
Respondidos por e-mail e VoIP	177	33,10
Total	534	100,00

Fonte: Aplicação do questionário aos estudantes evadidos

Percebe-se pela tabela 18 que dos 534 estudantes evadidos 17% estavam com registrados com telefones desatualizados, errados ou inexistentes. Foram realizadas três tentativas de contato sem sucesso com 48,70% dos estudantes, 0,60% responderam no questionário eletrônico realmente tinham abandonado o curso, mas não esclareceram o motivo e 0,60% esclareceram que não haviam desistido e assim foram excluídos da amostra. Os estudantes que participaram da pesquisa respondendo ao questionário sobre os motivos da evasão totalizam 33,10%. As questões foram feitas em forma de listagem de verificação, onde o estudante deveria marcar os itens que o influenciaram a evadir. As respostas dos estudantes evadidos ao questionário dos fatores de evasão explorados nesta pesquisa podem ser vistas na tabela 19.

Tabela 19: Incidência dos Principais Fatores da Evasão Citados pelos Estudantes

Fatores da evasão	Nº	%
Pouco tempo para estudar	122	69,32
Subestimou o esforço necessário para fazer o curso	108	61,36
Dificuldades para participar das atividades presenciais no pólo	107	60,80
Dificuldades com os recursos utilizados no curso	70	39,77
O sistema de avaliação é inadequado, o prazo para entrega das tarefas era curto	61	34,66
Não tinha acesso a um computador com Internet fora do pólo	39	22,16
Esperava mais aulas expositivas	37	21,02
Sentiu falta de base no ensino médio	34	19,32
Dificuldades para utilizar o computador	31	17,61
Problemas pessoais	31	17,61
O curso não correspondeu às suas expectativas	26	14,69
Problemas de saúde	21	11,93
Mais que 2 reprovações	18	10,23
Problemas financeiros	13	7,39

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos

Pela tabela 19 percebe-se que dentre os fatores mais recorrentes como motivador da evasão tem-se primeiramente o pouco tempo para estudar, onde 69,32% dos estudantes dos estudantes marcaram essa opção no questionário. O segundo fator mais citado pelos estudantes foi a crença de que cursos a distância requerem menos esforços, sendo que 61,36% dos estudantes afirmam que subestimaram os esforços necessários para a realização do curso. As dificuldades em participar das atividades no pólo contribuíram na decisão de 60,80% dos estudantes e as dificuldades na utilização dos recursos utilizados no curso de 39,77%. Outro fator que se destacou foi a questão relacionada a avaliação de aprendizagem, que 34,66% dos estudantes consideraram inadequadas e com prazos de entrega muito curto.

Os estudantes que afirmaram terem tido problemas financeiros totalizam 7,39%, sendo que este foi o fator motivador da evasão menos mencionado. Outros motivos menos recorrentes foram as reprovações (10,23%) que são reflexo de que o estudante subestimou o esforço necessário para realizar o curso, problemas de saúde (11,93%), o curso

não corresponde as expectativas (14,69%), problemas pessoais e dificuldades com o uso do computador, ambos com 17,61% e falta de base no ensino médio (19,32%). A figura 16 mostra esse mapeamento da frequência das respostas dos estudantes.

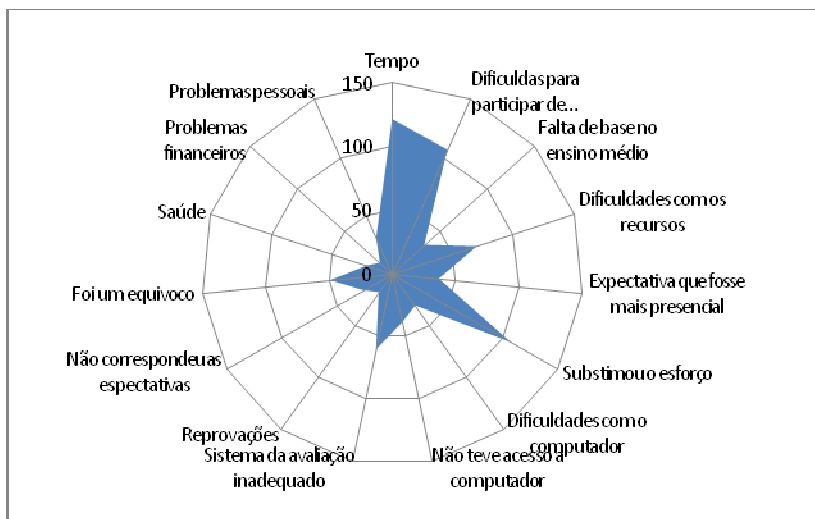


Figura 16: Principais Motivos da Evasão Citados pelos Estudantes
Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos

A figura 16 mostra o valor absoluto das respostas dos estudantes ao questionário e percebe-se que grande parte das questões foram assinaladas por menos de 40 estudantes. Como visto anteriormente as questões mais recorrentes na resposta dos estudantes foram pouco tempo para estudar e a dificuldade para participar das atividades presenciais, questões que estão enquadradas nas “Condições Pessoais” do agrupamento proposto por Cislighi (2008) e em “Contexto Individual” do Jun (2005). A falta de clareza em relação ao esforço necessário para realizar o curso a distância, terceiro fator mais recorrente, está enquadrada na categoria “Interesses Pessoais” de Cislighi (2008) e “Motivação” de Jun (2005). Dificuldade com os recursos está enquadrada na categoria “Dificuldades Tecnológicas” de Cislighi (2008) e “Suporte Tecnológico” de Jun (2005) e sistema de avaliação inadequado que se enquadra em questões “Didático – Pedagógicas” (Cislighi, 2008) e “Questões Acadêmicas” (Jun, 2005).

Quatro das questões abordadas têm desdobramentos, como é o caso da questão relacionada ao tempo, que questiona ao estudante se a falta de tempo se deu devido aos compromissos profissionais, compromissos familiares ou ambos, como mostra a tabela 20.

Tabela 20: Motivo da Falta de Tempo para Estudar

Falta de Tempo	N	%
Foi fator de evasão	122	69,32
Compromissos profissionais	71	40,34
Compromissos familiares	13	7,39
Compromissos profissionais e familiares	32	18,18
Não especificou o motivo da falta de tempo	06	3,41
Não foi fator de evasão	54	30,68
Total	176	100,00

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos

Percebe-se pela tabela 20 que, dos 176 estudantes, 122 afirmaram ter dificuldades de tempo e por isso evadiram 40,34% alega ser por causa dos compromissos profissionais, 18,18% alegam que foi devido aos compromissos profissionais e familiares, 7,39% menciona que foi apenas pelos compromissos familiares e 3,41% não especificou o motivo da falta de tempo.

Outra questão com desdobramentos foi a dificuldades para participar das atividades no pólo, onde se busca saber qual o motivo desta dificuldade. Observe que o estudante pode escolher mais de uma afirmativa, como mostra a tabela 21.

Tabela 21: Motivo da dificuldade em participar das atividades do pólo

Dificuldade	Nº	%
Foi fator de evasão	107	60,80
Por causa dos dias ou horários definidos	62	35,23
Devido a distância	42	23,86
Por falta de apoio do tutor	28	15,91
Por falta de contato e integração com colegas	13	7,39
Por falta de estrutura disponível aos estudantes	07	3,98
Não foi fator de evasão	69	39,20
Total	176	100,00

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos

Dos 176 estudantes da amostra, 107 alegaram ter dificuldades para participar das atividades do pólo e 35,23% justificam que é devido aos dias e horários definidos para isso, 23,86% dizem que é por causa da distância que tem que percorrer para chegar ao pólo. A falta de apoio do tutor foi mencionada por 15,91% dos estudantes e 7,39% sentiram falta da integração com os colegas. Por fim 3,98% dos estudantes reclamaram da falta de estrutura disponível.

Os estudantes que afirmaram terem dificuldade com os recursos utilizados no curso poderiam especificar o tipo de recurso que lhe foi problemático. Assim a tabela 22 mostra os recursos aos quais os estudantes apresentaram maior dificuldade.

Tabela 22: Dificuldades com os recursos utilizados

Recursos didático-pedagógicos	Nº	%
Foi fator de evasão	70	39,77
Dificuldades com o ambiente virtual	38	21,59
Dificuldade com a forma de atendimento de professores e tutores	35	19,89
Dificuldades com os materiais de apoio	16	9,09
Dificuldades para acessar a biblioteca	04	2,27
Não foi fator de evasão	106	60,23
Total	176	100,00

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos

Dos 176 estudantes que responderam ao questionário, 70 afirmaram que tiveram dificuldade com os recursos educacionais utilizados no curso, sendo que 21,59% afirmam que foi com o AVEA, 19,89% diz que teve dificuldade com a forma de atendimento dos professores e tutores. Percebe-se que estes dois índices são semelhantes, deixando clara a importância de ambos. Os materiais de apoio, sem especificação de tipo, foram considerados por 9,09% dos estudantes e 2,27% afirmam que a dificuldade em acessar a biblioteca foi um dos fatores que o motivou a abandonar o curso.

A questão onde se indaga se o estudante subestimou o esforço necessário para realizar o curso teve dois desdobramentos: se o estudante subestimou a necessidade de tempo dedicado ao curso e se subestimou a dificuldade em assimilar a matéria, como mostra a tabela 23.

Tabela 23: Subestimou o esforço o para fazer o curso

Esforço	Nº	%
Foi fator de evasão	108	61,36
Necessidade de dedicar muito tempo	87	49,43
Dificuldade de assimilar a matéria	51	28,98
Não foi fator de evasão	68	38,64
Total	176	100,00

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos

Dos 176 estudantes que participaram desta pesquisa, 108 afirmaram ter subestimado o esforço necessário para realizar o curso, sendo que 49,43% afirmam que foi por acreditar que o curso não necessitaria tanto tempo de dedicação. Já 28,98% dos estudantes acreditaram que seria mais fácil de assimilar os conteúdos das disciplinas.

Em relação à questão aberta, 160 estudantes evadidos a responderam. Esta questão tem como objetivo dar uma oportunidade ao estudante de relatar com suas palavras o motivo de ter evadido. Estas respostas foram tratadas por meio de Análise de Conteúdo. Assim, após organização do material e da leitura fluente, foram definidas as categorias que caracterizavam os fatores da evasão mencionados e nelas foram enquadrados termos semelhantes como mostra o quadro 11.

Categoria	Termos
Dificuldades relacionadas aos professores e tutores	Explicações não eram claras; mudança de professores; professores jogavam as matérias; orientação inadequada; professores rígidos; atendimento de professores; atendimento dos tutores; atendimento ruim do pólo; falta de apoio dos tutores
Dificuldades relacionadas ao conteúdo	Devido a quantidade, dificuldade, rigidez dos prazos de entrega, desorganização, muitas tarefas, entrou [sic] bem 2 ou 3 chamada
Falta de tempo	Devido a compromissos profissionais; familiares; por estar cursando outra graduação ou pós-graduação
Motivação	Falta de integração com os colegas; não gostou do

	curso; não queria esse curso; não se identificou com a área; o curso não correspondeu às expectativas; já possui graduação; está cursando outro graduação
Pessoais	Pessoais; saúde; financeiro; mudança
Dificuldades tecnológicas	Acesso a computador; acesso a internet; dificuldades com o AVEA
Dificuldade de frequentar atividades presenciais	Devido a distância ou horários; atividades presenciais eram em determinado horário e depois mudou;
Não se adaptou a modalidade	Não se adaptou ao método; não gostou da didática do curso;
Reproduziu o modelo presencial	O curso é igual a um curso normal, muito puxado; não diferencia muito do método tradicional;
Falta de informação	
Falta de infra estrutura	

Quadro 11: Dicionário da questão aberta do questionário aplicado nos estudantes

Fonte: Fala dos estudantes na questão aberta do questionário

Pelo quadro 11 percebe-se que a maioria dos fatores mencionados pelos estudantes, na questão aberta, estavam contemplados nas questões fechadas do questionário, exceto a categoria “reproduziu o modelo presencial”, referente a reclamação dos estudantes de que o curso acaba sendo igual ao curso do modelo presencial, pois da forma como está organizado não permite a flexibilidade de tempo que eles pensavam que teria. “O método utilizado não diferencia muito do método tradicional para a gente que trabalha e não dispõe de muito tempo fica difícil é como se eu estivesse fazendo um curso tradicional” (fala do estudante 10). A incidência das categorias é apresentada na tabela 24. Dos 159 respondentes foram considerados os motivos isoladamente, totalizando uma contagem 219 fatores, pois geralmente a decisão de evadir está relacionada a mais de um motivo.

Tabela 24: Incidência dos fatores da evasão mencionados pelos estudantes

Fatores de evasão	Nº	%
Falta de tempo	70	31,96
Pessoais	29	13,24
Dificuldades relacionadas ao conteúdo	28	12,79
Dificuldade de frequentar atividades presenciais	24	10,96
Motivação	21	9,59
Dificuldades com professores e tutores	18	8,22
Dificuldades tecnológicas	13	5,94
Não se adaptou a modalidade	07	3,20
Reproduziu o modelo presencial	04	1,83
Falta de informação	03	1,37
Falta de infra-estrutura	02	0,91
Total	219	100,00

Fonte: Fala dos estudantes na questão aberta do questionário

Pela tabela 24 percebe-se que foram categorizados 219 termos na questão aberta, dos quais o mais mencionado pelos estudantes foi a falta de tempo, que teve uma incidência de 70 vezes, correspondendo a 31,96% dos termos analisados. O segundo fator mais recorrente foi relacionado às questões pessoais, que teve uma incidência de 13,24%. As questões relacionadas a dificuldades com conteúdo representam 10,96% dos termos. A figura 17 mostra a incidência dos fatores mencionados pelos estudantes como motivados da evasão.

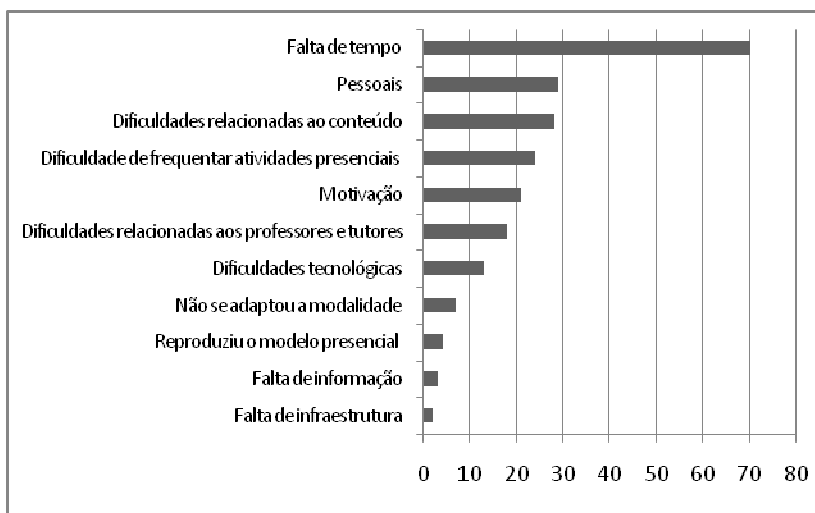


Figura 17: Incidência dos fatores da evasão mencionados pelos estudantes na questão aberta

Fonte: Fala dos estudantes na questão aberta do questionário

Analisando a tabela 24 e a figura 14 percebe-se que o fator mais recorrente como motivador para a decisão de abandonar o curso segundo os estudantes foi a falta de tempo, que está associada a diversos fatores que envolvem o cotidiano dos estudantes com a quantidade de tarefas e leituras do curso. Viu-se anteriormente, no perfil do estudante⁹, que 84,1% dos estudantes evadidos trabalham e os autores pesquisados também mencionam a falta tempo e a dificuldade de conciliar os compromissos profissionais com as atividades do curso (OSTMAN; WAGNER, 1987; NASH, 2005; YUKSELTURK; INAN, 2006). Em relação a este fator o estudante 16 menciona:

Mudei o meu trabalho, aumentando minha carga horária e isso me impediu de continuar os estudos e, além disso, a nossa internet dificultava devido a ser via rádio no começo do curso além do que o curso exige muita leitura, mas muita mesmo e não dava devido ao meu trabalho.

⁹ Tabela 15, página 87.

O segundo fator mais recorrente foi relacionado as questões pessoais corroborando com Yukselturk e Inan (2006), e nele estão inclusas as questões relacionadas a mudanças, problemas financeiros, de saúde e outros. Como exemplo disto o estudante 34 menciona “Eu me mudei para “a cidade X” e lá não achei um pólo para continuar”.

As principais dificuldades com o conteúdo estão relacionadas a falta de base do ensino médio e a quantidade de conteúdo e de tarefas propostas. Este foi o terceiro fator mais recorrente também na pesquisa de Sanchez (2007). O estudante 22 menciona “eu faltei e não consegui recuperar o conteúdo que era muito”. Os estudantes que entraram no decorrer do curso também tiveram dificuldades para conseguir acompanhar, a exemplo disso o estudante 93 diz: “eu entrei na segunda ou terceira chamada e acumulou muita matéria e não foi possível acompanhar”.

A dificuldade de participar das atividades presenciais foi o quarto fator mais recorrente nas respostas da questão aberta, a exemplo deste fator o estudante 08 menciona:

O problema foi que disseram que seriam somente na sexta (as atividades presenciais), mas na outra semana foi quinta também e depois na quarta e assim não dava eu tenho outros compromissos não dá para ficar só em função disso.

Essa fala deixa clara que a dificuldade de participar das atividades presenciais está ligada aos compromissos profissionais. Evidencia também a falta de informação sobre os momentos presenciais mostrando a importância de que as questões relacionadas ao esforço que o estudante terá para realizar o curso devem estar claras antes do início do curso (COL, 2003b).

Em relação a motivação, quinto fator mais recorrente, a estudante 44 menciona

Senti muita dificuldade para acompanhar o curso. Comecei a me sentir derrotada por não conseguir. Também não consegui fazer amizades no pólo, pois resido em outra cidade e os colegas moravam na cidade do pólo.

A afirmativa do estudante corrobora com Yukselturk e Inan (2006) que afirma que a motivação também está entre os fatores de evasão. Levy (2007) fala que estudantes satisfeitos com a aprendizagem a distância estão menos suscetíveis a evadir. A questão da integração com os colegas pesquisada no modelo Kember (1995) apud Moore e Kearsley, também fica evidenciada.

Analisando as respostas dos estudantes confirma-se que a decisão de abandonar o curso está relacionada a mais de um fator. Como exemplo disto o estudante 94 menciona: “Problema de saúde me manteve afastado por longo período somado a dificuldade de acesso a computador com conexão a internet”. Isso sugere a necessidade da análise da interação entre os fatores da evasão.

Para compreender a interação dos fatores da evasão, foi analisada a relação entre as variáveis pesquisadas nas questões fechadas do questionário, as quais foram agrupadas em categorias e foram aplicados testes de Análise de Correspondência Múltipla (ACM). No que juntamente com as respostas do questionário sobre os motivos da evasão foram utilizadas as respostas dos estudantes ao questionário sócio-econômico fornecido pela COPERVE.

A primeira análise realizada está relacionada as variáveis que mencionam o fator tempo do questionário sobre a evasão: teve pouco tempo para estudar devido a compromissos profissionais (Q02_1); teve pouco tempo pra estudar por compromissos familiares (Q02_2); pelos dois motivos anteriores (Q02_3); subestimou o esforço necessário para realizar o curso devido a necessidade de dedicar muito tempo (Q07_1); considerou os prazos de entrega das atividades muito curto (Q10) com a questão sobre a situação do estudantes em relação ao trabalho, ou seja, se ele trabalha ou não (P6), como mostra a figura 18.

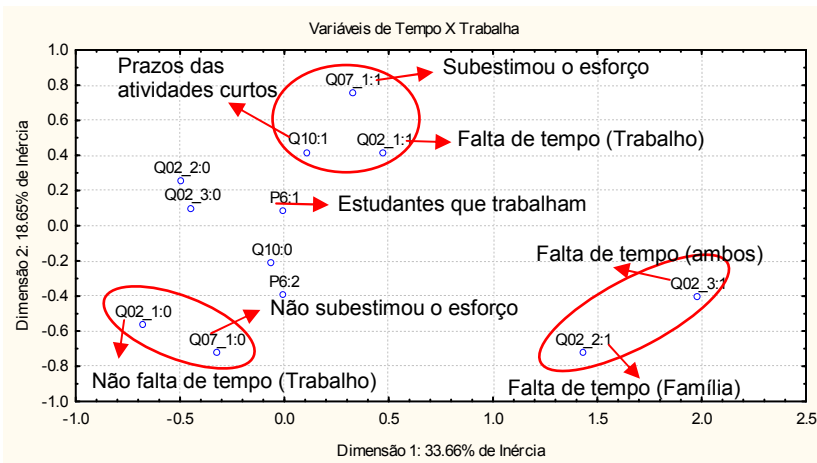


Figura 18: Relação do tempo com o trabalho

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos e questionário sócio-econômico

Analisando a figura 18 pode-se destacar três agrupamentos. No agrupamento 1 estão os estudantes que trabalham tiveram pouco tempo para estudar devido a compromissos profissionais, consideraram os prazos de entrega das atividades muito curto e subestimaram o esforço necessário para realizar o curso devido a necessidade de dedicar muito tempo. No agrupamento 2 mostra os estudantes que tiveram dificuldades para conciliar as atividades familiares e também tiveram dificuldade para conciliar as atividades profissionais. No terceiro agrupamento os estudantes não atribuem a falta de esforço e tempo o motivo de ter abandonado o curso. Os estudantes de EaD são adultos com compromissos profissionais e familiares atendendo um currículo com conteúdo idêntico ao ministrado a estudantes de 18 a 22 anos com dedicação exclusiva no presencial.

Com o intuito de verificar a relação entre o número de pessoas que residem com o estudante e as dificuldades de tempo, foi feita a análise das variáveis de tempo: teve pouco tempo para estudar devido a compromissos profissionais (Q02_1); teve pouco tempo pra estudar por compromissos familiares (Q02_2); pelos dois motivos anteriores (Q02_3); subestimou o esforço necessário para realizar o curso devido a necessidade de dedicar muito tempo (Q07_1); considerou os prazos de entrega das atividades muito curto (Q10) com a questão do questionário

sócio-econômico que se refere ao número de pessoas eu reside com o estudantes (P2), como mostra a figura 19.

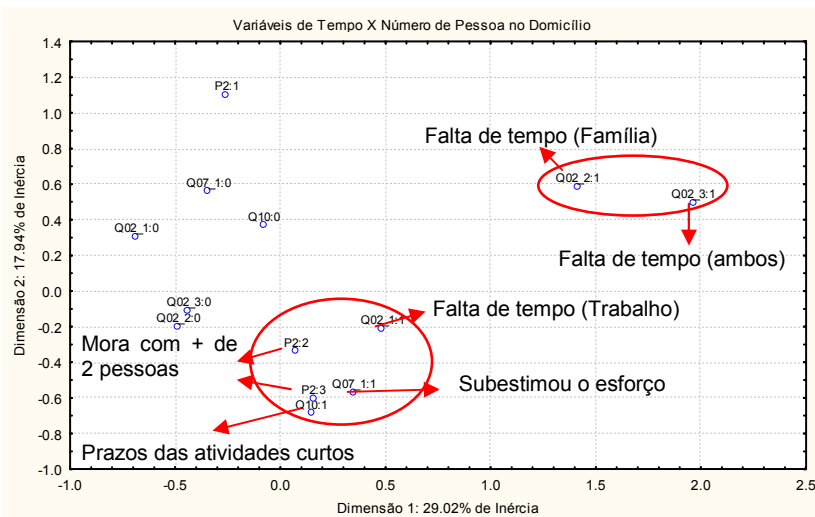


Figura 19: Relação do tempo com o número de pessoas no domicílio

Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos e questionário sócio-econômico

Percebe-se pela figura 19 dois agrupamentos relevantes. Os estudantes que responderam que moram com mais de 02 pessoas (P2:2 e P2:3) mencionaram com mais frequência dificuldades de tempo, que subestimou o esforço necessário para realizar o curso e consideraram os prazos das atividades curtos. Tem-se no perfil socioeconômico da amostra de estudantes evadidos que 73,3%¹⁰ moram com duas ou mais pessoas sendo que entre os demais estudantes este índice é de 14,49%. Isso mostra a importância do estudante ter um ambiente adequado aos estudos em sua casa. Outro grupo observado foi o dos estudantes que tiveram dificuldades para conciliar as atividades familiares, também tiveram dificuldade para conciliar as atividades profissionais.

¹⁰ Veja tabela 12, Capítulo 5, página 86.

Outra questão analisada foi o relacionamento entre as questões de dificuldade na utilização dos recursos tecnológicos: dificuldades de acesso a um computador com conexão com a internet para usar fora do pólo (Q09); dificuldades em usar o computador (Q08); dificuldades com o ambiente virtual (Q05_2); dificuldades com os materiais de apoio (Q05_3), com a experiência no uso do computador (P18), como mostra a figura 20.

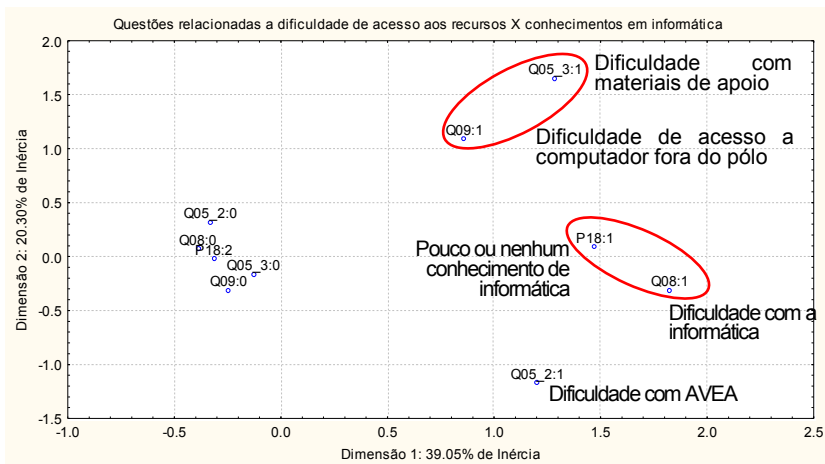


Figura 20: Relação da dificuldade de usar o computador com a experiência de uso
 Fonte: Questionário sobre evasão, respondido pelos estudantes evadidos e questionário sócio-econômico

Pela figura 20 percebe-se que os estudantes que alegaram ter conhecimento médio ou profundo na utilização do computador (P18:2) não tiveram dificuldades relacionadas aos materiais de apoio e a tecnologias utilizadas. A figura 20 também mostra um grupo de estudantes que mencionou ter dificuldades com os materiais de apoio afirmou também ter dificuldade de acesso a computador com internet fora do pólo de apoio presencial. Outro grupo identificado são os estudantes que afirmaram ter pouco ou nenhum conhecimento em informática, tiveram dificuldades em utilizar o computador. Também tiveram alguns estudantes que afirmaram ter dificuldades com o AVEA.

Nas 176 respostas das questões fechadas do questionário aplicado aos estudantes os fatores mais recorrentes como motivadores da evasão são: a) pouco tempo para estudar (68,93%); b) a falta de informação

sobre a modalidade a distância e a crença de que cursos a distância requerem menos esforços (61,02%); c) dificuldades em participar das atividades no pólo (60,45%) e; d) dificuldades com os recursos utilizados no curso (39,55%). Na questão aberta das 160 respostas 31,96% mencionam a falta de tempo, seguida pelos fatores de ordem pessoal 13,24%, dificuldades relacionadas ao conteúdo 12,79% e; dificuldade de frequentar atividades presenciais 10,96%.

Na análise estatística constatou-se que o número de pessoas que mora com o estudante influencia no tempo que ele disponibiliza para o estudo. Também se constatou que os estudantes que alegaram ter um conhecimento médio ou profundo na utilização do computador não atribuíram aos recursos o motivo de terem abandonado o curso.

5.3 A EVASÃO SEGUNDO O RELATO DOS TUTORES

Com o objetivo de compreender os fatores motivadores da evasão através dos relatos dos tutores de apoio presencial, foi aplicado o questionário que se encontra no Apêndice A. O questionário foi enviado a 53 tutores ligados a um curso/pólo, e foi respondido por 38 tutores como visto na metodologia.

A primeira questão analisada é “o que você acredita que fez com que os estudantes do seu pólo deixassem de participar do curso?” que foi respondida por 24 tutores. Na análise do conteúdo das repostas referentes a esta questão foram estabelecidas nove categorias (códigos) para a composição do dicionário, representando o agrupamento das unidades de registro com maior incidência. Buscou-se padronizar a extensão dos textos, resumindo os mais longos. O resultado da codificação das respostas dos tutores é apresentado no quadro 12, a seguir.

Categoria	Termo encontrado nas respostas dos tutores
Dificuldade com o conteúdo	não conseguia entender os conteúdos, não entendia o conteúdo, dependência em três disciplinas
Falta de tempo	Trabalho; não conseguiram compatibilizar trabalho e estudo; não conseguiram administrar seu tempo; não tem tempo de acompanhar as atividades;

Motivação	Falta de vontade; falta de interesse; não tem animo; desanimado; não era o curso que eles gostariam de ter como profissão; não era o curso que desejava fazer
Pessoais	Motivos pessoais; motivos particulares; saúde; cirurgia; problemas de saúde; mudou; mudança;
Dificuldade com o material (AVEA e Impresso)	Não gosta de computador, não possuem habilidade no sistema de informática; atraso do livro texto; livro não tem exemplos suficientes;
Distância do pólo	reside em outra cidade; mora em outra cidade;
Não se adaptaram ao método	Encontraram uma dificuldade tremenda em ser autodidata; não se adaptou ao sistema de EAD; não aprovam a modalidade;
Acreditou que o curso seria fácil	Achava que o curso não seria tão puxado, acreditaram que um curso a distância seria mais fácil, pensou que seria "moleza"
Está participando de outro curso	Cursa outra graduação, faz outro curso graduação, estavam cursando outra universidade

Quadro 12: Dicionário da primeira questão feita aos tutores

Fonte: Respostas dos tutores

As questões relacionadas aos motivos pessoais, dificuldades de conteúdo, falta de tempo e motivação, aparecem nas categorias das respostas dos tutores quadro 12 e nas categorias da análise de conteúdo da questão aberta do questionário dos estudantes, quadro 11, confirmando a relevância destes fatores. Nas respostas dos tutores também apareceram motivos relacionados à dificuldade de adaptação a EaD, a dificuldade de frequentar as atividades presenciais devido à distância do pólo, o fato do estudantes estarem cursando outra graduação, entre outros. Como 14 tutores responderam o motivo individual de cada estudante 116 termos foram encontrados, como mostra a tabela 25.

Tabela 25: Incidência dos motivos da evasão segundo os tutores

Fator de evasão	Nº	%
Falta de tempo	31	26,72
Está participando de outro curso	29	25,00
Pessoais	14	12,07
Acreditou que o curso seria fácil	13	11,21
Motivação	08	6,90
Dificuldade com o conteúdo	07	6,03
Dificuldade com o material	06	5,17
Distância do pólo	06	5,17
Não se adaptaram ao método	02	1,72
Total de Termos considerados	116	100,00

Fonte: Respostas dos tutores

Percebe-se pela tabela 25 que 116 termos da primeira questão aplicada aos tutores foram enquadrados nas categorias definidas, sendo que o mais mencionado por eles foi a falta de tempo, que teve uma incidência de 31 vezes, correspondendo a 26,72% dos termos analisados. O segundo fator mais recorrente está relacionado ao fato do estudante estar participando de outro curso de graduação (25,00%). Em seguida estão as questões pessoais, que teve uma incidência de 12,07% e 11,21% dos tutores mencionam que os estudantes acreditaram que o curso, por ser a distância seria mais fácil. Entre os fatores menos recorrentes estão: a) a dificuldade de adaptação ao método (1,72%); b) a distância para chegar ao pólo (5,17%); c) dificuldade com o material utilizado pelo curso (5,17%); d) as questões relacionadas dificuldades com conteúdo (6,03%) e; e) a motivação (6,90%). A figura 21 mostra a incidência dos fatores mencionados pelos tutores como motivados da evasão.

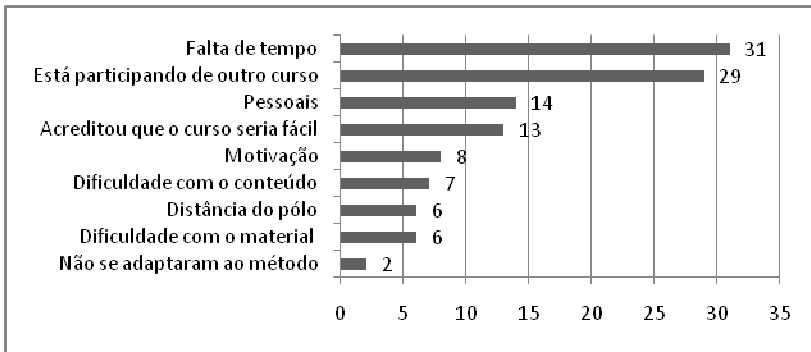


Figura 21: Incidência dos motivos da evasão segundo os tutores

Fonte: Respostas dos tutores

As questões relacionadas ao tempo, nas respostas dos tutores geralmente estão associadas a questões relacionadas ao trabalho, enfatizando a dificuldade do estudante em conciliar as atividades profissionais com o estudo, corroborando com Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002). Como exemplo disso o tutor B do Curso E do pólo 31 menciona:

[...] Outros estudantes não conseguiram conciliar os horários de trabalho com os dias de encontros presenciais, videoconferências e a grande quantidade de atividades para fazer de cada disciplina e com prazos curtos [...] o motivo maior foi a falta de tempo para disponibilizar ao curso e as implicâncias [sic] de trabalho e estudo em outras universidades em outros curso.

Neste relato encontra-se também menção ao segundo fator mais citado: a participação em outro curso de graduação. Essa questão até então não se mostrou relevante. Pelo questionário da Coperve percebe-se que dos 176 estudantes da amostra 28 afirmaram estar participando de outro curso de graduação. Nas questões fechadas do questionário aplicado aos estudantes, 19 afirmam ter entrado em outro curso e 10 já ter concluído um de graduação. Em relação a este fator o tutor do Curso C pólo 03 também menciona que “[...] outros estudantes cursam outro curso presencial e ficou muito difícil conciliar, tarefas, provas de dois cursos sendo que também trabalham durante o dia”.

O quarto fator mais recorrente nas respostas dos tutores foi a crença do estudante de que o curso seria mais fácil corroborando com Nash (2005).

[...] todos acreditaram que um curso a distância seria mais fácil, com menos conteúdo, que fariam seu horário de estudo conforme melhor lhes conviesse. Quando iniciaram e viram que o conteúdo, tarefas, provas enfim tudo era igual ao presencial, e mais, dependia basicamente do seu esforço e dedicação, muitos perderam a motivação inicial (Tutor do curso C pólo 03).

Essa questão atenta para a necessidade de informações claras aos estudantes sobre o funcionamento do curso principalmente em relação a carga horária e conteúdos exigidos por lei, que são iguais aos dos cursos presenciais.

A segunda questão analisada é “você sabe quais ações foram ou estão sendo realizadas para combater a evasão no seu curso e pólo?” que foi respondida por 12 tutores. Para análise desta questão também foi utilizada a análise do conteúdo, onde foram estabelecidas sete categorias (códigos) para a composição do dicionário, representando o agrupamento das unidades de registro, padronizando a extensão dos textos, resumindo os mais longos. O resultado da codificação das respostas dos tutores é apresentado no quadro 13, a seguir.

Categoria	Termos
Grupos de Estudo	Estudo em grupos; grupos de estudos;
Conversas Individuais	Conversa individual; conversa particular;
Contatando os Estudantes	Telefonemas; e-mails; messenger, visitas;
Motivando os Estudantes	Ressaltando o valor da oportunidade; motivando-os; incentivamos; motivar; oportunidade única;
Sugerindo Bibliografias Complementares	Sugerindo materiais de apoio; sugerindo bibliografias;
Atividades de Integração	Jantares, lanches;
Sugerindo Professores Particulares	

Quadro 13: Dicionário da segunda questão feita aos tutores

Fonte: Respostas dos tutores

Pelo quadro 13 percebe-se que dentre as ações dos tutores na tentativa de manter os estudantes no curso estão a criação de grupos de estudo, a sugestão de professores particulares, a realização de atividades de integração e a motivação dos estudantes através de contato e conversas. A Tabela 26 mostra a incidência das categorias definidas nas respostas dos tutores a esta questão.

Tabela 26: Incidência das atitudes dos tutores/pólos para evitar a evasão

Atitude	Nº	%
Contatando os Estudantes	12	34,30
Organizando Grupos de Estudo	08	22,90
Conversas Individuais	05	14,30
Motivando os Estudantes	05	14,30
Sugerindo Bibliografias Complementares	02	5,70
Atividades de Integração	02	5,70
Sugerindo Professores Particulares	01	2,90
Total	35	100,00

Fonte: Respostas dos tutores

Percebe-se pela tabela 26 que dos 35 termos referentes as ações dos tutores para evitar a evasão identificados, 34,30% menciona o contato com os estudantes, sendo esta a atitude mais recorrente. Na sequência está a organização de grupos de estudos mencionada por 22,90% dos tutores, 14,30% dos tutores afirmam ter tido conversas individuais e motivado os estudantes. A atitude menos mencionada foi a sugestão de professores particulares (2,90%), a sugestão de bibliografias complementares (5,70%) e a realização de atividades de integração (5,70%). A figura 22 mostra das ações dos tutores para combater a evasão no seu pólo.

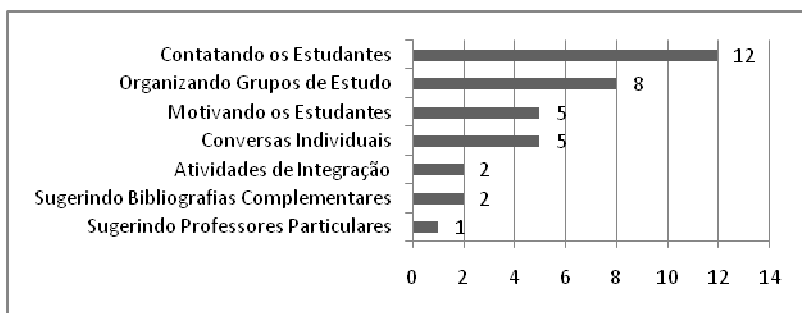


Figura 22: Incidência das atitudes dos tutores/pólos para evitar a evasão

Fonte: Respostas dos tutores

O contato com os estudantes foi feito utilizando diversos meios: tais como e-mails, telefonemas, visitas, por comunicadores instantâneos, entre outros. O tutor do curso C pólo 28 menciona

Envio mensagem sempre com datas das provas, vídeo, alterações que ocorram no AVEA, mensagem do tutor a distância, dos professores, também mensagem de incentivo, principalmente quando ficam em recuperação, procuro ajudar muito os estudantes, pois não gostaria que nenhum deles tivesse desistido.

A organização de grupos de estudo foi a segunda atitude mais recorrente entre a resposta dos tutores e foi proposta numa tentativa de minimizar a dificuldade dos estudantes diante o conteúdo do curso, oportunizando aos estudantes a troca de conhecimento. Em relação a isso o tutor do curso C do pólo 06 menciona

[...] vários estudantes encontraram dificuldade frente ao material impresso disponível, alegavam falta de exemplos e etc. Quanto a isso organizamos e orientamos formação de grupos de estudos, e ministramos algumas aulas junto ao pólo [...]

As conversas individuais foram uma tentativa de entender e motivar os estudantes a continuar o curso, sendo que o tutor do curso C

pólo 25 menciona que as tentativas de resgatar os estudantes foram diversas “[...] desde conversa particular com cada um dos estudantes até visitas as suas residências”. E, para motivar os estudantes, os tutores também utilizaram como argumento a oportunidade de acesso à educação superior gratuita e de qualidade (tutor do curso D pólo 27).

Em relação as atividades de integração os dois tutores que recorreram a esta estratégia organizaram lanche e jantares. O tutor do curso C pólo 28 menciona “[...] já fizemos duas jantas com os estudantes, isso nos aproxima e também entre eles, pois são de diversas localidades, foram muito boas as jantas, tiramos fotos para a formatura”.

Dois tutores responderam que indicavam os materiais de apoio que constam na biblioteca virtual e sugeriram bibliografias complementares. O tutor do curso A pólo 6 afirma realizar isso quando os estudantes não podiam participar das atividades no pólo recorriam a esse recurso enquanto mantinham contato com os estudantes por meio de mensagens síncronas utilizando comunicadores instantâneos.

O tutor do curso C pólo 22 mencionou que o coordenador do pólo buscou conversar com os estudantes, realizando reuniões, organizando grupos de estudos e sugerindo o auxílio de professores particulares.

Pelas respostas dos tutores percebe-se que eles associam diversos fatores ao motivo de evasão de um estudante e procuraram combinar diferentes ações para minimizar a evasão. O tutor do curso D pólo 28 menciona

Para evitar a evasão, incentivamos a aproveitar a oportunidade de estar cursando uma faculdade a distância e gratuita, sugerimos estudos em grupos para que um possa auxiliar ao outro, entramos em contato com estudantes faltantes em atividades presenciais importantes para que justifiquem a ausência e possam ter uma nova oportunidade, enviamos recados para lembrar datas importantes como: videoconferências, provas, aulas presenciais.

O tutor de apoio presencial é o elo entre o estudante e a instituição e é muito importante que os estudantes tenham o suporte acadêmico e o motivacional, recebendo orientações de lidar com as questões pessoais, familiares ou contextuais que possam afetar a aprendizagem (COL, 2003b).

Segundo a percepção dos tutores de apoio presencial, os fatores da evasão são: a) a falta de tempo (26,72%); b) o estudante esta participando de outro curso de graduação (25,00%); c) questões pessoais (12,07%); d) acreditaram que o curso, por ser a distância seria mais fácil (11,21%). E, para atenuar a evasão, os tutores de apoio presencial afirmam que as atitudes tomadas por eles e demais membros do pólo foram: a) contato com os estudantes por meio de telefone, messenger, e-mail, etc. (34,3%); b) organização de grupos de estudos (22,9%); c) conversas individuais (14,3%) e; d) motivando os estudantes (14,3%).

Tanto estudantes como tutores mencionam o tempo como fator principal da evasão, corroborando com o perfil do estudante de EaD: adulto, que trabalha e com responsabilidades familiares. As iniciativas tomadas pelos tutores são muito importantes, pois um ambiente agradável motiva o estudante a dedicar-se ao curso. A organização de grupos de estudo propicia o momento para a que os estudantes troquem conhecimentos e integrem-se com os colegas, facilitando a adaptação a EaD.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2007, a UFSC ofereceu 2370 vagas nos cursos de graduação a distância pela UAB, destas 7% não foram aproveitadas, este índice é inferior aos 10% que foi encontrado na análise das vagas nacionais. Em relação à taxa de evasão, 4,60% dos estudantes matriculados desistiram antes de iniciar, índice semelhantes ao de 5% encontrado por Tresman (2002). Esta autora também afirma que os índices de evasão são maiores nos primeiros três meses de curso e estabilizam no decorrer do curso, chegando a 15% nos cursos oferecidos pela *Open University UK* e totalizando até o final do curso cerca de 40% dos estudantes que o iniciaram. Segundo Willging e Johnson (2004), os estudantes que completam as primeiras fases do curso tendem a ir até o final. Após 5 meses, o índice geral de evasão dos cursos UAB/UFSC é de 24,23% dos estudantes que iniciaram a graduação, e este índice é superior ao índice de 10% a 15% disposto por Tresman (2002).

Na busca por fatores da evasão nas características sócio-econômicas dos estudantes constatou-se que o perfil dos estudantes evadidos não é muito diferente do perfil dos estudantes em geral. Da amostra de 176 estudantes evadidos, 72,73% moram a menos de 30

minutos do pólo, 63,60% já frequentaram o ensino superior, 84,10% dos estudantes trabalham, 83,00% não tinha experiência em EaD, 82,40% afirma ter conhecimento médio ou profundo na utilização do computador e da internet e 73,30% residem com duas pessoas ou mais. Foi comprovado estatisticamente que o número de pessoas que reside com o estudante e o fato do estudante já ter concluído um curso de graduação ou estar cursando, são fatores de risco de evasão.

Analisando os fatores da evasão abordados nesta pesquisa, constatou-se que 69,32% dos estudantes consideraram a falta de tempo o principal motivo para sua desistência e destes 84,40% menciona que isso aconteceu devido aos seus compromissos profissionais, confirmando a análise de Nash (2005) de que estudantes que trabalham estão em situação de risco de evasão. A falta de tempo também foi a questão mais recorrente no questionário dos tutores, sendo que totaliza 25,41% dos 122 termos analisados. Também fica evidente a dificuldade do estudante conciliar as atividades do curso com as atividades profissionais (OSTMAN; WAGNER, 1987; XENOS; PIERRAKEAS; PINTELAS, 2002). Os tutores também associaram a falta de tempo ao fato do estudante estar participando de outro curso e dos 122 termos analisados, 23,77% referem-se a isto.

Os estudantes que afirmaram que desistiram do curso por subestimar o esforço necessário para a sua realização totalizam 61,36% da amostra. Esta questão foi a quarta mais recorrente no questionário dos tutores, sendo que totaliza 10,66% dos 122 termos analisados. Dos estudantes que subestimaram o esforço para realizar o curso, 80,60% afirmam que foi devido ao tempo necessário para realizá-lo. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) afirmam que o estudante não consegue estimar o tempo que será necessário despendido ao curso de graduação e nem sua dificuldade, evidenciando a necessidade de informações claras e detalhadas sobre todas as atividades requeridas durante o curso. Nash (2005) corrobora com isso, afirmando que os estudantes têm a crença de que o curso a distância será mais fácil. No entanto, no Brasil, devido aos cursos a distância estarem ligados a IFES presenciais (universidades bimodais) e organizadas em consórcios, fomentados em projetos (com começo, meio e fim) não possuem oferta contínua assegurada e pelas exigências da legislação em vigor acabam por limitar a flexibilidade de tempo da EaD, ou seja, não é respeitado o tempo do estudante, mas sim o do curso, seguindo o mesmo modelo do presencial.

Dificuldades para frequentar o pólo de apoio presencial foram mencionadas por 60,80% dos estudantes evadidos, destes 57,90% respondeu que foi por causa dos dias e horários definidos. E os estudantes que afirmaram que a dificuldade se deu devido a distância do pólo totalizam 39,20%. Na questão aberta a dificuldade com os horários e dias de ir ao pólo também foi relacionada com a falta de tempo devido aos compromissos profissionais, voltando à questão da dificuldade do estudante em conciliar as atividades profissionais com as atividades do curso vistas anteriormente. Apesar de 60,36% dos estudantes terem mencionado ter dificuldade de participar das atividades presenciais, 21,02% dos estudantes esperavam ter aulas mais expositivas, isso mostra a existência de grupos com necessidades distintas.

Também se mostrou relevante a questão relacionada a dificuldades com os recursos educacionais utilizados pelo curso, sendo esta questão a escolhida por 39,77% dos estudantes como um dos fatores que o influenciou na decisão de abandonar o curso. Destes, 54,30% mencionam que tiveram dificuldades com o AVEA e 50,00% com o atendimento de tutores e professores, corroborando com Pacheco (2007) que menciona que quanto maior o desempenho do tutor, menor será seu índice de estudantes evadidos. Willging e Johnson (2004) afirmam que a satisfação do estudante com a sua comunicação com o professor é um dos fatores que distingue os estudantes que evadiram dos que continuam o curso. O estudante necessita estar integrado com a instituição, pois estudantes mais integrados com o meio acadêmico têm maior a probabilidade de concluir o curso (NASH, 2005; KEMBER, 1995 apud MOORE; KEARSLEY, 2007).

Com a aplicação da Análise de Correspondência Múltipla, percebeu-se em relação ao tempo que um grupo de estudantes que trabalham afirmou ter tido pouco tempo para estudar devido a compromissos profissionais, consideraram os prazos de entrega das atividades muito curto e subestimaram o esforço necessário para realizar o curso devido a necessidade de dedicar muito tempo. E que os estudantes que responderam que moram com mais de duas pessoas mencionou, com mais frequência, dificuldades de tempo, que subestimou o esforço necessário para realizar o curso e considerou os prazos das atividades curtos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o principal pilar para o desenvolvimento econômico e social de um país. O Brasil apresenta uma taxa de escolarização bruta de 15% e as universidades públicas geralmente estão localizadas nos grandes centros. Estes fatos associados às dimensões geográficas do Brasil fizeram com que o governo federal aumentasse os incentivos da modalidade de ensino a distância com a criação da UAB no ano de 2005, para dar acesso a parte da população, principalmente os professores da educação básica que trabalham e não tem como frequentar o ensino presencial.

Analisando os censos da Educação Superior Brasileira realizados pelo INEP constatou-se que a oferta de vagas nos cursos presenciais aumentou 132,18% do ano 2000 ao ano de 2007. Os cursos presenciais brasileiros totalizaram 2.823.942 vagas em 2007, destas cerca de 88,00% foram oferecidas pelo setor privado e 12,00% pelas universidades públicas. Das vagas oferecidas 52,56% não foram preenchidas no setor privado, já no setor público este índice é de 9,30%.

Na EaD a oferta das vagas teve um aumento de 22.377,68% do ano de 2000 ao de 2007. Os cursos na modalidade a distância ofereceram 1.541.070 no ano de 2007, desta 98,00% foram ofertadas pelo setor privado e 2,00% pelas instituições públicas. Das vagas oferecidas pelas instituições privadas 81,00% não foram preenchidas e nas instituições públicas este índice foi de cerca de 10,00%. O número de vagas não preenchidas varia de acordo com a região geográfica e com a área do conhecimento, dando indícios da necessidade de um remanejamento da oferta de vagas, em relação ao tipo de curso e a localização geográfica.

Na UAB/UFSC, em 2007, foram oferecidas 2370 vagas em cursos de graduação a distância, sendo que 7,00% não foram preenchidas, este índice é inferior aos 10% que foi encontrado na análise das vagas nacionais. Os estudantes matriculados desistiram antes de iniciar representam 4,60% dos estudantes matriculados. Após cinco meses o índice geral de evasão dos cursos UAB/UFSC é de 24,23% dos estudantes que iniciaram a graduação.

Na revisão de literatura percebeu-se a dificuldade em encontrar estudos longitudinais sobre a evasão que possam ser comparados, pois há uma variação na coleta e na apresentação dos dados. Os autores pesquisados mencionam uma série de motivos que levam o estudante a

abandonar o curso, podendo ser agrupados em diferentes categorias, tais como, Condições Pessoais dos Estudantes; Interesses Pessoais; Desempenho Acadêmico; Ambiente Sócio-Acadêmico; Dificuldades Tecnológicas; Fatores Didáticos e Pedagógicos; Questões Relacionadas ao Curso e; Características Demográficas.

Com o intuito de identificar as razões da evasão relatadas pelos estudantes foram analisadas as respostas de 176 estudantes a um questionário sobre os motivos que da evasão, sendo que os fatores mais recorrentes são: a) pouco tempo para estudar (68,93%); b) a falta de informação sobre a modalidade a distância e a crença de que cursos a distância requerem menos esforços (61,02%); c) dificuldades em participar das atividades no pólo (60,45%) e; d) dificuldades com os recursos utilizados no curso (39,55%). Na questão aberta das 160 respostas 31,96% mencionam a falta de tempo, seguida pelos fatores de ordem pessoal 13,24%, dificuldades relacionadas ao conteúdo 12,79% e; dificuldade de frequentar atividades presenciais 10,96%.

Para verificar a percepção dos tutores sobre a evasão foram analisadas as respostas de 24 tutores, os quais mencionaram que os fatores mais recorrentes são: a) a falta de tempo (26,72%); b) o estudante esta participando de outro curso de graduação (25,00%); c) questões pessoais (12,07%); d) acreditaram que o curso, por ser a distância seria mais fácil (11,21%). Em relação a questão sobre atitudes tomadas pelos tutores e pólo mais recorrentes para evitar a evasão, respondida por 12 tutores são: a) contato com os estudantes por meio de telefone, messenger, e-mail, etc. (34,30%); b) organização de grupos de estudos (22,90%); c) conversas individuais (14,30%) e; d) motivando os estudantes (14,30%).

Ao mapear as relações entre as variáveis identificadas por meio de Análise de Correspondência Múltipla, percebe-se que um grupo de estudantes que trabalham atribui o motivo de terem abandonado o curso ao pouco tempo para estudar devido a compromissos profissionais, eles também consideraram os prazos de entrega das atividades muito curto, e subestimaram o esforço necessário para realizar o curso devido a necessidade de dedicar muito tempo. Os estudantes que tiveram dificuldades para conciliar as atividades familiares também tiveram dificuldade para conciliar as atividades profissionais.

Os estudantes que responderam que residem com mais de duas pessoas mencionaram ter dificuldades de tempo, que subestimaram o esforço necessário para realizar o curso e consideraram os prazos das

atividades curtas. Um grupo de estudantes que mencionou ter dificuldades com os materiais de apoio afirmou também ter dificuldade de acesso a computador com internet fora do pólo de apoio presencial.

Enquadrando os fatores mais mencionados pelos estudantes, tutores e literatura nas categorias de Cislaghi (2008) e Jun (2005), percebe-se que eles corroboram entre si, como mostra a figura 23.

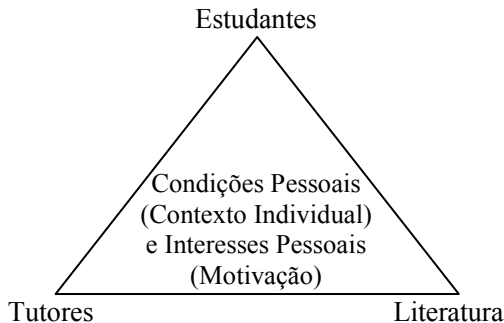


Figura 23: Triangulação dos fatores de evasão encontrados (estudantes-literatura-tutores)

Na categoria Condições Pessoais (CISLAGHI, 2008) e Contexto Individual (JUN, 2005) está incluso o fator mais mencionado pelos autores pesquisados, pelos estudantes evadidos e tutores: a falta de tempo. O segundo fator mais recorrente enquadra-se na categoria Interesses Pessoais (CISLAGHI, 2008) e Motivação (JUN, 2005). Tanto a literatura, quanto tutores e estudantes atribuem a decisão de abandonar o curso não apenas a um fator, mas a um conjunto de fatores, normalmente associados a questão do tempo. O fato dos motivos da evasão estarem associados a dificuldade do estudante de gerenciar seu próprio tempo, não isenta a instituição de responsabilidade pela evasão, pois os cursos oferecidos pela UAB são dirigidos justamente ao perfil do estudante já inserido no mercado de trabalho e com obrigações sociais e familiares (MOORE; KEARLEY, 2007; PETERS, 2002). Pela análise dos dados percebe-se que o modelo de EaD adotado pelas universidades públicas brasileiras não oferece ao estudante a flexibilidade que ele esperava. Os currículos dos cursos são equivalentes ao dos cursos presenciais oferecidos a estudantes de 18 a 22 anos, na maioria das vezes com dedicação exclusiva, no entanto o perfil do estudante de EaD é diferente, ele é adulto que tem que atender a compromissos familiares e profissionais. Segundo os dados analisados as informações sobre a

carga horária, funcionamento do curso, número de encontros presenciais devem estar mais claramente explicitadas para os estudantes antes do início do curso.

Para minimizar a evasão na EaD sugere-se realizar ações preventivas, principalmente a divulgação de informações precisas sobre o curso antes do vestibular, especialmente em relação ao esforço necessário para acompanhar os cursos a distância. Outra ação é dar uma atenção especial aos estudantes nos primeiros meses de curso, criando situações que facilitem a adaptação a esta modalidade de ensino. Para melhorar a qualidade dos cursos, todo o sistema de EaD deve ser avaliado periodicamente, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento de cada componente e indicando as correções necessárias com rapidez.

6.1 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS

Conhecer os principais fatores de evasão nos cursos da UAB/UFSC permite aos gestores eleger medidas preventivas junto aos estudantes. Assim, é inquestionável que o levantamento destes fatores, bem como as análises apresentadas, necessitam ser complementadas por uma série de estudos, cuja continuidade deve ser assegurada através de outros grupos de trabalho estruturados por universidades, pólos e a própria UAB.

Sobre as investigações futuras sobre a evasão em cursos a distância, sugere-se desenvolver estudos longitudinais, institucionais e com padronização de coleta e tratamento dos dados, de forma que os dados possam ser comparados entre instituições, entre pólos e entre cursos da mesma área de conhecimento. Ressalta-se a necessidade da disponibilização dos relatórios no site a UAB e das IFEs permitindo o fácil acesso pela comunidade acadêmica.

Sugere-se também estudar os fatores que levam os estudantes a continuar no curso, e assim, desenvolver uma metodologia de previsão da demanda dos estudantes matriculados no ensino superior, tanto presencial como a distância, permitindo dimensionar os recursos financeiros, tecnológicos e pedagógicos, maximizando o orçamento disponível para a oferta dos cursos.

A partir desta pesquisa, propõe-se também desenvolver um estudo verificando as implicações que a estrutura dos pólos de apoio presencial tem na motivação dos estudantes em permanecer no curso. E

estudar a influência da tutoria do pólo de apoio presencial na evasão, sistematizando ações para os tutores realizarem um trabalho preventivo com os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. A EaD no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (Org.). *EaD: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.
- ANOHINA, A. Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology & Society*. Athenas, v. 8, n. 3. p. 91-102. jul. 2005.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BILLINGS, D. M. A Conceptual Model of Correspondence Course Completion. *American Journal of Distance Education*, v.2, 1988.
- BLACK, T. R. *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurements and statistics*. London: Sage, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação Superior. Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior Públicas. Relatório da comissão especial de Estudos nas Universidades Públicas Brasileiras, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. (Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). Relatório. Agosto de 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf> Acessado em: 30 de out de 2007.
- BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acessado em 20 de out de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acessado em 20 de out de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>
Acessado em: 15 abril 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sobre a UAB | A rede UAB*. Brasília: 2008. Disponível em

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=74 Acessado em: 15 abril 2009.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Tabela de Áreas de Conhecimento. Publicação na WEB em maio de 2008*. Disponível em

<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>
Acessado em : 15 fevereiro 2009.

CARLINI, A. M.; RAMOS, M. P. A avaliação do curso. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (Org.). *EaD: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CATAPAN, A. H. MALLMANN, E. M. Materiais Didáticos Em EaD: Gestão e Mediação Pedagógica. *Linhas*, Florianópolis, v. 8, n.2, p. 63. 75, Jul. / Dez. 2007.

CINDA - Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2007*. Cinda - Centro Interuniversitario de Desarrollo. Providencia, Santiago – Chile: junho de 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

CISLAGHI, R.; NASSAR, S. M. *Relatório Técnico: perfil do estudante UAB/UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COL, The Commonwealth of Learning. *Apoio ao Aluno no Ensino a Distância*. Vancouver, CA: The Commonwealth of Learning, 2003a.

COL, The Commonwealth of Learning. *Tutoria no EaD: um manual para tutores*. Vancouver, CA: The Commonwealth of Learning, 2003b.

EBRAHIM, G. J. *Análise multivariada*. Tradução: Antônio Carlos Figueira et. al. Recife: IMIP, 2001.

FREEMAN, R. *Planejamento de sistemas para EaD: Um manual para decisores*. Commonwealth of learning, 2003.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade* [online]. 1999, v.20, n.68, p. 17-43. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>

GALUSHA, J.M. Barriers to Learning in Distance Education. Interpersonal Computing and Technology. *Electronic Journal for the 21st Century*, 1997. Disponível em <http://www.emoderators.com/ipct-j/1997/n4/galusha.html> Acessado em 10 de out de 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREENACRE, M; HASTIE, T. The geometric interpretation of correspondence analysis. *Journal of the American Statistical Association*, v. 82, p.437-447. 1987.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2002. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação*. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acessado em: 17 de abril de 2009.

_____. *Censo da Educação Superior de 2007. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação*. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acessado em: 17 de abril de 2009.

_____. *EaD cresce mais ainda entre os cursos superiores*. Assessoria de Comunicação do Inep. 19 de dezembro de 2007b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm> Acessado em: 17 de abril de 2009.

_____. *Educação recebeu R\$ 117 bilhões em 2007*. Notícia do dia 15 de abril de 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news09_08.htm Acessado em: 17 de abril de 2009.

_____. *Investimentos por Aluno por Nível de Ensino: valores reais*. Investimentos Públicos em Educação. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/despesas_publicas/P.A._paridade.htm> Acessado em: 03 fev 2009.

JUN, J. *Understanding Dropout of Adult Learners in e-Learning*. 2005. 158 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade da Geórgia. Athens, Georgia: 2005. Disponível em: http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf Acessado em 16 agosto 2007.

KEEGAN, D. The impact of new technologies on distance learning students. *e-learning & education*, v. 4, July 2008. Disponível em : <http://eleed.campussource.de/archive/4/1422/>

_____. *Open learning courses for adults: A model of student progress*. New Jersey: Eduational Technology Publications.

LAGUARDIA, J. *E-v@ção em um curso de aperfeiçoamento on-line em saúde*. Rio de Janeiro: 2007. Tese de Doutorado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública. Disponível em: <<http://bvssp.cict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/6/4/1246-laguardiajm.pdf>> Acesso em: 02 jun 2008.

LEVY, Y. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, v.48, 2007, p.185–204.

LOYOLLA, W. O Suporte ao Aprendiz. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (Org.). *EaD: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTINEZ, M. High attrition rates in e-learning: challenges, predictors, and solutions. *The Elearning Developers' Journal*.

Disponível em: <http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>

MASON, R. Institutional models for virtual universities. In: TSCHANG, F.T. and DELLA SENTA, T. *Access to knowledge: new Information technologies and the emergence of the virtual university*. Amsterdam: UNU/IAS/ Pergamon Press, 2001.

_____. Models of online courses: networked lifelong learning innovative approaches to education and training through the internet. *ALN Magazine*, University of Sheffield, v.2, n.2, 1998. Disponível em: http://www.aln.org.alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. São Paulo: Atlas, 1997, v. 1. 336 p.

MCISAAC, M.; GUNAWARDENA, C. Distance education. In: JONASSEN, Ed. *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996, p. 403-407.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *EaD: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M.; GULARTE, D. S.; RODRIGUES, R. S. CATAPAN, A. H.; MALLMANN, E. M. *Guia Geral do Curso Gestão e Docência em EaD: programa Aberta-Sul*. Florianópolis: UFSC/UFSM, 2007.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (Org.). *EaD: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MUSE JR, H. E. The Web-based community college student: An examination of factors that lead to success and risk. *Internet and Higher Education*, v.6, 2003 p. 241-261.

NASH, R. D. Course Completion Rates among Distance Learners: Identifying Possible Methods to Improve Retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v.8, n.4, 2005.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Rev. Adm. Pública* [online]. 2007, v.41, p. 103-147. ISSN 0034-7612. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>> Acessado em: 17 março 2009.

NUNES, I. Noções de EaD. *Revista EaD* n. 4/5, p. 7-25, dez./93-abr/94. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3> Acessado em

OSTMAN, R.; WAGNER, G. New Zealand management students' perceptions of communication technologies in correspondence education. *Distance Education*, v.8, n.1,1987, p. 47-63.

PACHECO, A. S. V. *Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PEREIRA, F. C. B. *Determinantes da Evasão de Alunos e os Custos Ocultos para as Instituições de Ensino Superior: uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense*. Florianópolis: 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina.

PIERRAKEAS, C.; XENOS, M.; PANAGIOTAKOPOULOS, C.; VERGIDIS, D. A Comparative Study of Dropout Rates and Causes for Two Different Distance Education Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.5, n.2, 2004. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/183/265>

PETERS, O. *A EaD em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago 2006.

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

_____. *Modelo de Planejamento para Cursos de Pós-Graduação a Distância em Cooperação Universidade-Empresa*. Florianópolis, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de

Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UNB; UNESCO, 2003.

SANCHEZ, F. (Coord.). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2005*. 3.ed. Instituto Monitor, São Paulo, 2005.

_____. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007*. Instituto Monitor, São Paulo, 2007.

SARAIVA, T. EaD no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996, p. 17-27.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S.; KIDDER, L. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária. 1987. V1. P.11-22

SGANZERLA, A. C. *Ensino a Distância no Brasil: legislação de incentivo fiscal*. 155p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SHIM, N.; KIM, J. An exploration of learner progress and drop-out in Korea National Open University. *Distance Education*, v.20, n.1, 1999.

SILVA FILHO, R.L.L.E.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SILVA, A. P. da; RIBEIRO, T. N.; SCHNEIDER, H. N.. UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. *Scientia Plena*, v.2, n.7, p.74-81, 2006 Disponível em: http://www.scientiaplenu.org.br/sp_v2n7p74_81.pdf Acesso em: 09 março 2009.

SOARES, M. S. A.(Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002.

SPANHOL, F. J. Aspectos do Gerenciamento de Projetos em EaD. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (Org.). *EaD: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TRESMAN, S. Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.3, n.1, abril – 2002. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/75/145>

TUCKER , Shelia Y. A Portrait of Distance Learners in Higher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, V.4 N.3, 2003. Disponível em <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde11/articles/tucker.htm>

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA. Model d'aprenentatge. Nucli virtual d'aprenentatge. Disponível em: http://www.uoc.edu/porta/catala/la_universitat/model_pedagogic/nucli_virtual_aprenentatge/index.html Acesso em: 14 abril de 2009.

VELOSO, T. C. M. A. *A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2– Um processo de Exclusão*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, do Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2000.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. *A universidade superior no Brasil: o Ensino Superior a distância no País*. Tubarão: UNISUL, 2003.

WANG, J.; WU, E. Recommendations for Reducing Dropout from Distance Education Courses. In: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (Chesapeake, VA, 2004). Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/cd/

WILLGING, P.A. , JOHNSON, S.D. Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal for Asynchronous Learning Networks*, v.8, n.4 — Dezembro 2004. Disponível em : http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n4/pdf/v8n4_willging.pdf

WILLIS, B. Strategies for teaching at a distance. 2 p., nov. 1992. (Documento da Base de Dados ERIC Digest EDO-IR-92-8).

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the

Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

YUKSELTURK, E.; INAN, F. A. Examining the Factors Affecting Student Dropout in an Online Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, v.7, n.3, 2006. Disponível em: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/articles/article6.htm> Acessado em: 16 setembro 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário para aplicar aos Tutores de EaD

Caro tutor (a),

Gostaríamos de contar com sua colaboração para identificar os estudantes que não estão mais freqüentando os cursos. Abaixo, segue uma lista com o nome de alguns estudantes que não acessam o ambiente virtual de ensino-aprendizagem a bastante tempo. Gostaríamos que você confirmasse se esses estudantes realmente abandonaram o curso e caso haja outros que não constam na lista, por favor acrescente-os.

A sua ajuda e a sua opinião é fundamental para que possamos melhorar o nosso trabalho. Assim, gostaríamos de saber:

- a) o que você acredita que com que os estudantes do seu pólo, deixassem de participar do curso?
- b) você sabe quais ações foram ou estão sendo realizadas para combater a evasão no seu curso e pólo?

Aguardamos sua resposta até terça-feira dia 02 de setembro de 2008.

Apêndice B - e-mail enviado para os estudantes com o link para o instrumento de pesquisa.

(..nome..),

Apesar de você continuar constando no cadastro de estudantes do curso **(..curso..)** na modalidade a distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, as suas ausências no pólo e a falta de acessos ao Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem nos indicam que, por algum(ns) motivo(s), você interrompeu ou abandonou o curso.

O Departamento de Ensino a Distância da UFSC gostaria de contar com sua colaboração no esforço que tem feito para levantar as causas e assim tentar reduzir a evasão dos seus estudantes. Nesse sentido, solicitamos que você responda a um pequeno questionário sobre como foi sua experiência neste curso a distância e o que o afastou de seu objetivo de obter a formação inicialmente pretendida.

Por favor, acesse o questionário disponível no link www.setatnet.ufsc.br/evasao e utilize o seu número de matrícula = **(..n. matric...)**.

Suas respostas são muito importantes e agradecemos desde já por sua colaboração.

Departamento de EaD.

Apêndice C – Questionário para aplicar nos estudantes

Marque, clicando nas caixas na frente das questões, as razões que contribuíram para que você deixasse de frequentar o seu curso:

- 1 - () Você teve pouco tempo para estudar?
() Devido aos compromissos profissionais?
() Devido aos compromissos familiares?
() Ambos?
- 2- () Teve dificuldades para participar das atividades presenciais no pólo? () Por causa da distância?
() Por causa dos dias ou horários definidos?
() Por causa da falta de estrutura instalada e disponível aos estudantes?
() Por causa da falta de apoio por parte do tutor do pólo?
- 3- () Sentiu falta de base no ensino médio para acompanhar as disciplinas?
- 4 - () Teve dificuldades com os recursos utilizados no curso?
() Com as formas de atendimento de professores e tutores?
() Com o ambiente virtual?
() Com os materiais de apoio?
() Para acessar a biblioteca
- 5 - () Tinha expectativa de ter um curso presencial dentro da EAD, com mais aulas expositivas?
- 6 - () Você subestimou o esforço necessário para fazer o curso?
() Pela necessidade de dedicar muito tempo?
() Pela dificuldade de assimilar a matéria e fazer as tarefas?
- 7 - () Você teve dificuldades para utilizar naturalmente o computador?
- 8 - () Teve dificuldades de acesso a um computador com conexão com a Internet para usar fora do pólo?
- 9 - () Você considera o sistema de avaliação inadequado?
- 10 - () Teve mais que 2 reprovações?
- 11 - () O curso não correspondeu às suas expectativas? (pensava que seria diferente)

12 - () Foi um equívoco a escolha deste curso? (deveria ter escolhido outro curso)

() As perspectivas profissionais não são boas?

() Tem pouca aptidão para a profissão?

() Já possui curso superior?

() Ingressou em um outro curso?

13 - () Teve problemas com sua saúde que impediram a continuidade dos estudos?

14 - () Enfrentou problemas financeiros que prejudicaram os estudos?

15 - () Enfrentou problemas de ordem pessoal que prejudicaram os estudos?

16 - Diga com suas próprias palavras o que o levou a abandonar o curso:

Apêndice D - Agrupamento do Questionário aplicado aos Evadidos, segundo as categorias de Jun (2005) e Cislghi (2008)

Classificação Jun (2005)	Classificação Cislghi (2008)	Questão	Nº	%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Pouco tempo para estudar	122	69.3%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Dificuldades para participar das atividades no pólo	107	60.8%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Pouco tempo por compromissos familiares	45	25.6%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Falta de tempo por compromissos familiares e profissionais	32	18.2%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Problemas Pessoais	31	17.6%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Problemas de Saúde	21	11.9%
1 - Contexto Individual	6 - Condições Pessoais	Problemas financeiros	13	7.4%
1 - Contexto Individual	8 - Características Demográficas	Dificuldade de frequentar o pólo devido a distância	42	23.9%
2 - Motivação	5 - Interesses Pessoais	Subestimou o esforço o para fazer o curso	108	61.4%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Foi um equívoco a decisão de fazer este curso	49	27.8%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Tinha expectativa de ter um curso com mais aulas expositivas	37	21.0%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Pensava que o curso seria diferente, não correspondeu as suas expectativas	26	14.8%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Pouca aptidão para a profissão	19	10.8%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Ingressou em outro curso	19	10.8%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Já possui outro curso superior	10	5.7%
2- Motivação	5 - Interesses Pessoais	Perspectivas profissionais não são boas	2	1.1%
3- Questões Acadêmicas	1 - Desempenho Acadêmico	Dificuldade de assimilar a matéria	51	29.0%

3- Questões Acadêmicas	1 - Desempenho Acadêmico	Falta de Base do ensino médio para acompanhar o curso	34	19.3%
3- Questões Acadêmicas	1 - Desempenho Acadêmico	Teve mais que 2 reprovações	18	10.2%
3- Questões Acadêmicas	2 - Didático – Pedagógicas	o sistema de avaliação inadequado (prazo curto)	61	34.7%
3- Questões Acadêmicas	2 - Didático – Pedagógicas	Dificuldade com a forma de atendimento de professores e tutores	35	19.9%
3- Questões Acadêmicas	2 - Didático – Pedagógicas	Falta de apoio do tutor	28	15.9%
3- Questões Acadêmicas	4 – Curso	Dificuldades com os materiais de apoio	16	9.1%
3- Questões Acadêmicas	4 – Curso	Falta de estrutura disponível aos estudantes	7	4.0%
3- Questões Acadêmicas	4 – Curso	Dificuldades para acessar a biblioteca	4	2.3%
4- Integração Social	3 - Ambiente Sócio-Acadêmico	Falta de contato e integração com colegas	13	7.4%
5- Suporte Tecnológico	7 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades com os recursos utilizados	70	39.8%
5- Suporte Tecnológico	7 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades de acesso a um computador com conexão com a Internet para usar fora do pólo	39	22.2%
5- Suporte Tecnológico	7 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades com o ambiente virtual	38	21.6%
5- Suporte Tecnológico	7 - Dificuldades Tecnológicas	Dificuldades em usar o computador	31	17.6%

Apêndice E – Situação das vagas por curso e pólo

Polo	Curso	Vagas	Inscritos	Cand/vaga	Evadidos	% evadidos
1	A	50	53	3,4	5	9,43
2	G	50	46	2,8	8	17,39
3	C	50	49	1,7	27	55,10
4	C	50	47	1,6	10	21,28
5	G	20	20	2,5	6	30,00
	A	50	48	4,9	19	39,58
	F	50	30	1	13	43,33
6	A	50	44	7,1	7	15,91
	C	50	44	4,6	7	15,91
	G	50	50	3,2	12	24,00
7	F	50	50	5,1	7	14,00
8	E	50	50	1,7	11	22,00
9	A	50	48	4,5	2	4,17
10	B	50	45	4,9	6	13,33
	G	50	50	3,1	17	34,00
	E	100	100	2,5	25	25,00
	F	100	105	2,1	19	18,10
11	C	20	20	2,6	1	5,00
12	D	20	21	5,3	7	33,33
	C	50	50	7,6	23	46,00
13	A	20	20	3,8	5	25,00
14	D	20	20	4,7	2	10,00
15	D	20	15	1,8	3	20,00
16	A	20	20	3,5	6	30,00
17	D	20	17	3,5	4	23,53
18	A	20	19	6	5	26,32
19	D	20	20	2,3	5	25,00
20	C	20	21	2	3	14,29

21	C	20	17	1,7	8	47,06
22	C	20	17	2,6	11	64,71
23	A	20	18	3,1	3	16,67
24	C	20	28	2,7	7	25,00
	A	50	50	2	17	34,00
	D	50	27	0,8	16	59,26
25	A	50	50	4,5	9	18,00
	C	50	47	3,4	13	27,66
	D	50	52	1,8	9	17,31
26	A	50	48	3,8	6	12,50
	C	50	48	1,9	8	16,67
	D	50	44	1,1	16	36,36
27	A	50	48	6,3	12	25,00
	C	50	49	2,2	12	24,49
	D	50	46	1,9	8	17,39
28	A	50	46	5,2	2	4,35
	C	50	47	3,8	6	12,77
	D	50	38	1,6	9	23,68
29	A	50	47	4,2	6	12,77
	C	50	46	2,5	24	52,17
	D	50	32	1,1	9	28,13
30	F	50	31	1,2	6	19,35
	G	50	37	1,5	18	48,65
31	E	50	50	4,2	10	20,00
	F	50	50	4,6	11	22,00
	G	50	51	5,2	11	21,57
Total		2370	3,3	2204	534	24,23

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)