

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

JOSEANE RIBEIRO MOREIRA

**EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

JUIZ DE FORA - MG

2018

Joseane Ribeiro Moreira

Evasão nos cursos de graduação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Medeiros Borges

2018

JOSEANE RIBEIRO MOREIRA

**EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, da Universidade
Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Eliane Medeiros Borges – Orientadora

Prof. Dr. Marcello Ferreira – membro da banca

Prof^a.Dra. Glória Bastos – Membro da banca

Ao João Victor,
Minha maior motivação de crescimento.

AGRADECIMENTOS

Essa página foi muito esperada. Ela simboliza a finalização de uma fase de muita dedicação e a concretização de um sonho. Foram muitas as pessoas que estiveram comigo e me apoiaram desde o início.

Agradeço, primeiramente, à minha família, especialmente ao meu filho que por tantas vezes não obteve a atenção almejada durante esse período.

Aos meus amigos, que acompanharam todas as minhas crises de ansiedade e tentaram me confortar de alguma forma. Nunca ouvi tanto a frase: “Vai dar tudo certo! ”. À Vanessa pelo apoio incondicional nesses dois anos!

À minha orientadora, Prof.^a Eliane, por todo o suporte desde o início e a conversa para me acalmar após a qualificação. À Diovana Paula, por todo o cuidado e competência com que foi guiando os passos deste trabalho e sua constante disposição para sempre ajudar. À Helena Rivelli, por suas sugestões valiosas. À Camila Figueiredo por ser primordial para a finalização dessas páginas.

Aos professores, Marcos Tanure Sanábio e Marcello Ferreira, na composição da Banca de Qualificação, que nortearam com grande zelo os passos seguintes. À professora Glória Bastos pela grande contribuição na ocasião da defesa.

Aos meus chefes, Prof. José Paulo de Abrahim Abdalla e Ismael Silveira Filho, por todo o apoio e incentivo dispensado. Sempre estiveram presentes com uma palavra de orientação e apoio.

À Gabriella, pela parceria durante o curso. Foi bem mais leve por você estar comigo. À Inez, Jair, Helder e Paulo. Nós eternizamos a meta 16 do PNE numa amizade muito bacana.

Ao coordenador de projetos do Cead, Prof. Anderson Castanha, ao coordenador de Tecnologia, Rodrigo Marangon e ao Tonny pelo apoio na construção das ações propositivas.

Ao Ricardo, por todo o auxílio na identificação de evidências, que foi imprescindível para a inicialização deste estudo.

Ao Leonardo Félix, por tornar o caminho menos árduo, colaborando para que eu não sucumbisse diante do Excel, do Word, dos gráficos, do sumário automático...

À Gillian, veterana do mestrado do CAEd, que foi uma grande amiga, ajudando sempre com dicas valiosas para a realização das disciplinas, além de ser uma referência para este trabalho. À Liliane, cujo trabalho também foi uma referência.

À Eliane Muller, por todo o apoio na busca por acesso aos históricos dos alunos. À Camila, Maria Célia e Priscila por aguentarem minhas lamúrias.

A todos do Cead, pelo constante apoio.

Divido com todos vocês essa felicidade!

“O bater das asas de uma borboleta num extremo do globo terrestre, pode provocar uma tormenta no outro extremo no espaço de tempo de semanas”. Teoria do Caos”

(Edward Lorenz)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão analisa os índices de evasão identificados nos cursos de graduação a distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora/CEAD-UFJF, bem como investiga os fatores relacionados a esse fenômeno. Este estudo possui como objetivos específicos, a compreensão da estrutura organizacional dos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil/UAB, identificar os principais fatores de evasão de alunos, relacionar reprovação em disciplinas e evasão nesses cursos e, por fim, elaborar um Plano de Ação Educacional a fim de contribuir para a redução dos índices de evasão identificados. Assumimos como hipótese de pesquisa que existem um conjunto de fatores elencados como possíveis elementos influenciadores de evasão, denominados por Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014) como fatores endógenos e exógenos, discutidos no capítulo 1. Neste estudo, atemo-nos aos elementos endógenos de evasão, tendo em vista que estes se integram no contexto da instituição de ensino, podendo, dessa forma, ser mais adequadamente abrangidos por ações que venham a ser pensadas como estratégias de minimização desse fenômeno. Utilizamos como metodologia, o estudo de caso do tipo qualitativo, em que adotamos instrumentos como questionários enviados aos coordenadores de polo de apoio presencial, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de curso e análise documental de históricos, além da análise de dados estatísticos dos índices de evasão dos cursos envolvidos. Como alguns resultados da pesquisa, demonstramos a exequibilidade de um aprimoramento no processo de acompanhamento do aluno, via implementação de um sistema de mineração de dados. Considerando sua potencialidade de reunião e cruzamentos de dados, incluindo aproveitamento, desempenho e participação no Ambiente Virtual de aprendizagem, acredita-se que esse processo de *data mining* pode auxiliar professores e tutores na condução do processo educativo e identificação de evadidos em potencial. Além disso, as ações propostas envolvem a viabilidade de se repensar a dinâmica dos encontros presenciais, as metodologias de ensino aplicadas nos cursos e a necessidade de estabelecimento de uma política de formação de tutores na instituição.

Palavras-chave: Ensino superior, Educação a distância, Evasão em EaD.

ABSTRACT

This study has been developed within the Program of Professional Master's Degree in Management and Education Evaluation (PPGP) of the Education Evaluation and Public Policies Center at Universidade Federal de Juiz de Fora (CEAD / UFJF). The management study analyzes evasion rates identified in distance graduation programs of the Distance Education Center of Universidade Federal de Juiz de Fora / CEAD-UFJF, apart from investigating factors related to the phenomenon. The specific objectives of this study are the understanding of the organizational structure of the programs bound to Universidade Aberta do Brasil/ UAB ("Open University of Brazil"), the identification of the main evasion factors from those programs and, finally, the preparation of an Educational Action Plan, aimed at reducing the evasion rates identified. As research hypothesis, we assume that there is a set of factors listed as possible influencing elements of evasion, discriminated by Abbad (2010) and Bittencourt & Mercado (2014) as endogenous and exogenous factors, discussed in chapter 1. In this study, we restrict the analysis to the endogenous evasion elements, since they exist within the context of the educational institution, being, thus, potentially better covered by actions that might be implemented as minimization strategies for the phenomenon. The chosen methodology is the qualitative case study, in which we employed such instruments as questionnaires sent to support presential coordinators, semistructured interviews with program coordinators and documentary analysis of school records, as well as statistical analysis of evasion rates from the programs involved. As some of the results, we demonstrate the possibility of student follow-up improvement through the implementation of a mining data system. Taking into account its ability to collect and cross data, including school achievement, performance and participation in the virtual learning environment, such data mining process is believed to be able to aid professors and tutors in the conduction of the educational process and the identification of potential evaders. In addition, the proposed set of actions involves the possibility of redesigning the dynamics of presential activities and teaching methodologies employed in the programs, apart from bringing into consideration the establishment of a policy of training tutors at the institution.

Keywords: Higher education, Distance Education, Evasion in Distance Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação na Modalidade de Educação a Distância segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2008-2015	20
Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2006-2016.	23
Gráfico 3- Evasão nos cursos de graduação a distância da UFJF.....	49
Gráfico 4 - Quantidade de reprovações no curso de Bacharelado em Administração Pública	103
Gráfico 5 - Quantidade de reprovações no curso de Licenciatura em Computação.....	104
Gráfico 6 - Quantidade de reprovações no curso de Licenciatura em Educação Física.....	105
Gráfico 7 - Quantidade de reprovações no curso de Lic. em Física (em %)	106
Gráfico 8 - Quantidade de reprovações no curso de Lic. em Matemática	107
Gráfico 9 - Quantidade de reprovações no curso de Licenciatura em Pedagogia (em %).....	108
Gráfico 10 - Percentual de evasão por semestre de curso	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma do CEAD/UFJF	39
Figura 2 - Mapa de polos com os quais o CEAD/UFJF possui relações institucionais	40
Figura 3 - Exemplo de Tela de acompanhamento de atividades via plug in Completion Progress.....	135
Figura 4 - Tela demonstrativa do Inspirephase 1	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de Alunos Ingressos em Cursos de Graduação em comparação ao número de concluintes na Modalidade de Educação a Distância segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2008-2015	24
Quadro 2- Cursos de Graduação e Pós-graduação a distância oferecidos na Universidade Federal de Juiz de Fora.....	42
Quadro 3- Situação Discente no SISUAB 2017	46
Quadro 4- Total de alunos matriculados e evadidos dos cursos de 2007 a 2014	48
Quadro 5 - Variáveis prévias e posteriores de persistência no curso.....	57
Quadro 6 - Causas exógenas da evasão na EaD segundo Bittencourt e Mercado (2014).....	59
Quadro 7- Causas endógenas da evasão na EaD segundo Bittencourt e Mercado (2014).....	61
Quadro 8- Relação entre os elementos de análise condições de oferta no polo, estrutura didático-pedagógica do curso e trajetória de evasão com os instrumentos de pesquisa.	72
Quadro 9 - Identificação dos Entrevistados.....	75
Quadro 10 - Acompanhamento das atividades das disciplinas por parte dos coordenadores de curso.....	78
Quadro 11 - Processo seletivo de tutores	82
Quadro 12 - Capacitação de tutores	84
Quadro 13 - Quantidade de tutores por disciplina	85
Quadro 14 - Instrumento de avaliação dos tutores por parte dos alunos	86
Quadro 15 - Instrumento de avaliação de disciplinas por parte dos alunos	87
Quadro 16 - Grade curricular e flexibilidade	88
Quadro 17 - Disciplinas consideradas problemáticas nos cursos de graduação EaD	93
Quadro 18 - Escolha de polos pelos coordenadores de curso	94
Quadro 19 - Dinâmica dos encontros presenciais.....	95
Quadro 20- Impressões acerca de causas de evasão segundo os coordenadores de curso	97

Quadro 21 - Ações implementadas pelos coordenadores de curso a fim de inibir a evasão.....	98
Quadro 22- Impressões pós-análise das entrevistas semiestruturadas	100
Quadro 23 - panorama dos maiores contingentes de reprovação encontrados nos cursos de graduação a distância.....	108
Quadro 24 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Administração Pública.....	110
Quadro 25 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Administração Pública.....	110
Quadro 26 – Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Administração Pública	111
Quadro 27 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Licenciatura em Computação.....	112
Quadro 28 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Licenciatura em Computação.....	113
Quadro 29 - Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Licenciatura em Computação.....	114
Quadro 30 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Educação Física.....	115
Quadro 31 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Educação Física.....	115
Quadro 32 - Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Licenciatura em Educação Física.....	116
Quadro 33 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Física	117
Quadro 34- Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Física.....	117
Quadro 35 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Licenciatura em Matemática.....	118
Quadro 36 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Licenciatura em Matemática.....	119
Quadro 37 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Licenciatura em Pedagogia.....	120

Quadro 38 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Licenciatura em Pedagogia	121
Quadro 39 - Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Licenciatura em Pedagogia	121
Quadro 40 - Impressões pós-análise dos históricos escolares	123
Quadro 41 - Relação das constatações com as ações propositivas	126
Quadro 42 – Apresentação das propostas de criação de ambiente virtual de formação dos atores da EaD (VOLPATO,2017).....	128
Quadro 43 - Inserção nos editais de dados acerca da dinâmica dos encontros presenciais nos polos.....	130
Quadro 44 - Instrumento online de avaliação de tutores e disciplinas por parte dos alunos. 131	
Quadro 45- Cronograma para a implementação de um instrumento de avaliação de tutores e disciplinas por parte dos alunos.	132
Quadro 46 - Criação de um sistema de mineração de dados	133
Quadro 47 - Disponibilização dos resultados de análise dos históricos aos coordenadores de curso.....	138
Quadro 48- Cronograma para disponibilização dos achados de pesquisa acerca dos índices de reprovação e evasão.....	138
Quadro 49 - Monitoramento das ações propostas	139

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDARA	Coordenadoria de Registro e Assuntos Acadêmicos
CEAD	Centro de Educação a Distância
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
COPESE	Coordenação Geral de Processos Seletivos
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFO	Programa de Informática na Educação.
SEI	Secretaria Especial de Informática
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUAB	Sistema de Informações do Sistema Universidade Aberta do Brasil
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFAL	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	10
1.1 A Educação a distância no Brasil	18
1.2 A Educação a distância nos dispositivos legais	26
1.3 Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	30
1.4 A Educação a Distância na UFJF.....	37
1.5 A Evasão nos Cursos de Graduação da UFJF.....	43
2. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO.....	52
2.1 Circunstâncias da Evasão	53
2.2 Proposta Metodológica.....	68
2.3 Análise de Dados	76
2.3.1 Estrutura didático-pedagógica dos cursos.....	77
2.3.2 Trajetória da Evasão	102
3 UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS QUE VENHAM A CONTRIBUIR PARA A MINIMIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFJF.....	125
3.1 Ações Propositivas	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A	153
APÊNDICE B	160
APÊNDICE C.....	162
ANEXO A	163
ANEXO B	164
ANEXO C	166

INTRODUÇÃO

Para Belloni (2015), a educação a distância vem, no contexto das sociedades contemporâneas, se apresentando de forma consolidada como opção viável para atender às novas demandas educacionais, especialmente relacionadas ao campo das tecnologias de informação e comunicação (TIC). As transformações na relação espaço-tempo, advindas do aprimoramento das tecnologias de comunicação não deixaram de integrar áreas estruturais do contexto educacional. A autora ainda afirma que o papel da educação na sociedade está se transformando e suas estratégias “vêm sendo modificadas de modo a responder às novas demandas, notoriamente com a introdução de meios técnicos e de uma flexibilidade maior quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais” (BELLONI, 2015, p.2).

Não obstante, é primordial que, com a introdução dessas novas tecnologias, não se perca a noção de que são ferramentas auxiliaadoras do processo de ensino-aprendizagem e, por si só, não são garantidoras de um ensino de qualidade. Assim como coloca Silveira (2012), é preciso investir no modo como essas tecnologias são utilizadas e na metodologia empregada. Assim, diante da expansão da educação a distância, é relevante termos em mente os fundamentos dessa modalidade. Alonso (2005) pondera, nesse sentido, que uma das confusões mais comuns ao pensar a educação a distância é a que existe entre a modalidade EaD e a metodologia EaD. Existem duas modalidades de ensino na educação de nível superior, a presencial e a distância. A primeira congrega os professores e os alunos em um mesmo local físico, a segunda envolve alunos e professores que estão em locais distintos e não há necessariamente interação ao mesmo tempo, ocorrendo esta por meio de tecnologias de informação e comunicação. Nas duas modalidades, a aprendizagem ocorre de acordo com as metodologias aplicadas, e a metodologia a ser adotada depende dos mecanismos de apresentação de conteúdo e da forma de o aluno se adaptar e responder.

Nesse sentido, dentre alguns motivos que atraem as pessoas para a educação a distância, podemos citar a possibilidade de acesso à educação que a modalidade pode propiciar e a flexibilidade de horários para estudo. O caráter relativamente flexível e autônomo da educação a distância é visto como um atrativo, assim como as diversas ferramentas tecnológicas que podem favorecer o processo

educativo (LIMA; RODRIGUES; VIANA, 2016, p. 51). No entanto, a flexibilidade nos cursos presenciais aqui em foco refere-se aos períodos de atividades e estudos, pois os prazos de formação são rígidos e semelhantes aos cursos presenciais regulares. A questão da autonomia também deve ser relativizada, pois deve ser construída ao longo do curso (SERAFINI, 2012).

Conforme Serafini (2012), a Educação a Distância envolve elementos complexos que requerem um olhar mais detalhado, isto é, elementos que se referem aos recursos tecnológicos e físicos, assim como os atores envolvidos, quais sejam, professores, alunos, tutores e técnicos. Araújo, Oliveira e Marchisotti (2016) demonstram que algumas características da EaD são o alcance e inclusão de um público maior e mais variado, devido às facilidades que caracterizam sua logística, flexibilidade de horários e tecnologias utilizadas.

Entretanto, pode-se citar um primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação a distância, que se refere mais a questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdos ou métodos de curso - mais a estratégias de contato e interação com os estudantes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais. “Se a motivação e autoconfiança do aprendente são *sine quo non* do êxito dos seus estudos, o primeiro contato com a instituição é crucial” (BELLONI, 2015, p. 48). Isto é, parece que a separação espaço-temporal demanda mais do que avanços nos meios tecnológicos de informação e comunicação e recai nos seus modos de utilização, levando em consideração os mecanismos de interação elencados para minimizar quaisquer efeitos negativos que possam advir da distância física entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes.

Nesse sentido, Belloni (2015), ao se referir a experiências com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)¹ para formação, pontua que os estudantes manifestam alguns sinais de dificuldade na condução das atividades à distância, como a exigência de retorno imediato de informação, o desejo de encontrar pessoalmente outros estudantes e tutores e, também, uma aspiração por cursos concebidos a partir de suas necessidades específicas como aluno de EaD.

¹ As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções tecnológicas, a simplificação da comunicação nos processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem. Correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Como tal, estas podem ser ou não baseadas em computadores ou em tecnologias atuais (CRISPIM, 2013).

Mugnol (2009) vai ao encontro desse pensamento ao elencar alguns aspectos da EaD que ainda carecem de atenção e monitoramento:

Apesar do progresso recente da educação a distância, muitos dos seus principais pontos estratégicos ainda não foram discutidos com a profundidade necessária. Podem-se destacar como pontos ainda controversos na EaD, os seus objetivos, a forma de transmissão, os provedores da tecnologia, a população-alvo dos cursos ofertados, a formação e organização dos projetos pedagógicos, os métodos de avaliação de aprendizagem, entre tantos outros. São também carentes de regulamentação o sistema de acompanhamento do aprendizado dos alunos, a formação dos professores, as diferentes metodologias utilizadas, a avaliação do resultado do processo de ensino aprendizagem, os critérios de credenciamento de novas instituições e autorização de novos cursos, entre outros (MUGNOL, 2009, p. 337).

Com efeito, o crescente desenvolvimento da modalidade de educação a distância traz consigo alguns desafios, quais sejam a carência de investimentos para o avanço científico no país, que não se restringe apenas à EaD; a capacitação profissional de uma geração que aprendeu via sistema tradicional de ensino; e a evasão que, conforme Bittencourt e Mercado (2014) configura-se como um fenômeno complexo, comum às instituições de ensino no mundo contemporâneo. Entende-se que, de fato, os avanços da EaD, juntamente com as transformações nos métodos de ensinar e aprender, ocorreram rapidamente nos últimos anos e os estudos, análises e avaliação dessas mudanças se esforçam para acompanhar o ritmo. Entre os desafios da modalidade a distância acima mencionados, este estudo opta por delimitar como foco de análise a questão da evasão nos cursos graduação a distância da UFJF.

A evasão de alunos, assim como ressaltam Bittencourt e Mercado (2014), tem sido tratada como um fenômeno muito presente em todas as instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, apesar da existência de uma densidade maior de estudos voltados para a educação básica. Convergem com essa colocação, Veloso e Almeida (2002), quando afirmam que:

A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às Instituições Universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do

saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio econômico-culturais de cada país (VELOSO; ALMEIDA, 2012, p.140).

As funções precípuas de uma Instituição de Ensino Superior são múltiplas e diversas, no qual os objetivos últimos são a geração de conhecimento e a educação. Dessa maneira, conforme pontuam Veloso e Almeida (2002), a universidade, em particular em sua dimensão pública, não pode estar alheia à reivindicação da sociedade pela democratização do ensino e à garantia de condições de permanência de seus alunos. Nas palavras dos autores:

Ao admitirmos a democratização do Ensino Superior, temos que supor que têm acesso a este nível de ensino alunos com diferenças de desempenho no ensino médio, de condições socioeconômicas entre outras, e que suas escolhas pelos cursos de graduação podem ser influenciadas por fatores diversos (VELOSO; ALMEIDA, 2012, p.140).

Nesse contexto, a ocorrência do fenômeno da evasão é de grande importância para refletirmos não somente a respeito das dimensões tanto administrativas quanto pedagógicas, mas também a função social da universidade, juntamente com a aplicação eficiente dos recursos públicos de financiamento.

Silva Filho et al (2017) colaboram com diretrizes de como uma IES pode abordar o tema da evasão:

O estudo interno, realizado por uma IES com base em seus dados, pode ser muitas vezes mais detalhado porque é possível institucionalizar-se um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo) e, a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução da evasão para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados (SIVA FILHO et al, 2007, p. 644).

Trazendo, então, a EaD e o fenômeno da evasão para o contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora, temos no Centro de Educação a Distância (CEAD), o órgão responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio a essa modalidade em seus (atualmente) sete cursos de graduação e seis de pós-graduação (*lato sensu*) por meio do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por meio de um pedido por parte do diretor do CEAD ao assessor de polos da unidade, para a realização desse trabalho, foram averiguados alguns índices no

sistema da UAB (entrada, desvinculação e concluintes), pelos quais foi possível sistematizar dados importantes acerca da evasão nos cursos de graduação, preocupação desta pesquisa. Os cursos analisados foram aqueles em carga quando da realização do levantamento: Licenciaturas em Computação, Física, Matemática, Educação Física, Pedagogia e Bacharelado em Administração², todos ministrados no âmbito da UAB .

Dessa forma, foi possível a produção de quadros comparativos em relação à evasão nesses cursos nos respectivos polos. Os quadros serão oportunamente apresentados e analisados. O recorte da pesquisa se encontra consoante com as prioridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), que fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior objetivando oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Nesse contexto, este trabalho pretende, por meio de pesquisa de campo qualitativa, do tipo estudo de caso, responder à seguinte questão: Como o CEAD pode traçar estratégias institucionais objetivando minimizar a evasão dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora?

Ao longo deste trabalho, procura-se, então, contemplar o objetivo geral de investigar os fatores geradores de evasão no âmbito interno dos cursos de graduação EaD nesta instituição. Esses índices se apresentaram como elevados numa comparativa com a média anual nacional de cursos de graduação presenciais indicados no decorrer do trabalho por Silva Filho et al (2017) e outros também presenciais desta mesma instituição indicados por Ferreira (2016) e Santos (2016)³.

Considerando a possibilidade de um mapeamento de questões envolvidas no processo de evasão nos cursos de graduação, é importante salientar o pequeno número de estudos que objetivam averiguar aspectos de evasão relacionados à EaD, como apontados por Alonso (2014) e Lima, Rodrigues e Viana (2016). Silva

² O curso de Licenciatura em Química não foi objeto de estudo desta pesquisa em virtude de sua descontinuação ao período em que os dados foram coletados.

³ Também serão apresentados alguns dados estatísticos de evasão de cursos a distância (para efeito de comparação com a UFJF) e trabalhos acerca da evasão em cursos a distância de instituições específicas que atendem ao modelo UAB nas seções 1.1 e 1.3.

Filho et al (2017) ressaltam que são raras as instituições brasileiras que possuem algum tipo de programa institucional de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e análise de experiências bem-sucedidas. Em relação a isso, Ciribelli, Vilardi e Ferreira (2015) apontam que a evasão, assim como a retenção, vem se tornando no Brasil uma questão consideravelmente problemática. No que se refere à legislação relacionada aos temas de retenção e a evasão, os autores destacam que no Plano Nacional de Educação, mais especificamente na meta 12, há uma preocupação em procurar formas de elevar a taxa de conclusão nos cursos de graduação presenciais das universidades públicas em 90%. Em relação à EaD, no entanto, parece haver uma carência de metas institucionalizadas com objetivo de interferir na taxa de conclusão dos cursos dessa modalidade.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), veiculados no relatório do Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2016) demonstram a crescente quantidade de matrículas nos cursos EaD, sinalizando para uma queda de matrículas na modalidade presencial (em torno dos 3%) com relação a um aumento de 20% na modalidade a distância.

Se direcionarmos, porém, a atenção para o histórico de concluintes na modalidade a distância de 2008 a 2015, temos no Censo de Educação Superior 2015 (BRASIL, 2015) informações que refletem uma baixa quantidade de alunos que terminam os seus cursos. No que se refere à rede pública, houve uma quantidade expressiva de concluintes somente em 2012⁴.

O cenário de evasão também se faz presente nos cursos de graduação presenciais da UFJF, como evidencia a pesquisa de Santos (2016), que apresentou os índices de evasão (de 2010 a 2015) dos cursos de Administração (15,87%), Ciências da Computação (21,48%), Educação Física (13,30%), Física (27,46%), Matemática (24,31%), Pedagogia (15,10%). Já no que concerne às turmas de cursos de graduação EaD da UFJF entre 2007 a 2014 temos os seguintes índices de evasão: Licenciatura em Computação (71,21%); Licenciatura em Educação Física (30,95%); Licenciatura em Física (59,89%); Licenciatura em Matemática

⁴ Estes dados serão apresentados posteriormente de forma detida na seção 1.1 desta dissertação.

(66,12%); Licenciatura em Pedagogia (42,22%) e Bacharelado em Administração Pública (29,2%)⁵ conforme dados do Sistema da Universidade aberta do Brasil

Diante desse panorama em que a evasão na EaD é mais expressiva e percebendo nesta universidade um contexto também de preocupação quanto a não conclusão nos cursos EaD, pretende-se mapear fatores que possam ter influência na decisão do aluno de não concluir seu curso. Dessa forma, foram elaborados objetivos específicos para orientar o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: (i) descrever aspectos das estruturas e organização dos cursos Ead UAB na UFJF; (ii) descrever os principais fatores de evasão de alunos, a partir da percepção dos coordenadores dos cursos; (III) relacionar reprovação em disciplinas e evasão nesses cursos; (IV) elaborar um Plano de Ação Educacional com o objetivo de contribuir para a redução dos índices de evasão nos referidos cursos.

É importante esclarecer que este trabalho reconhece que a evasão engloba causas múltiplas, haja vista que se trata de um fenômeno de estruturação do ensino, tendo relação direta com a perspectiva política. Nem sempre o modelo de fomento e estruturação para a educação é acompanhado da adequada criação de serviços que possam atender as demandas da assistência estudantil. No caso da Ead, temos um processo de institucionalização ainda iniciante. Para além disso, é necessário considerar que, em muitos casos, a evasão decorre, inclusive, de decisões que emanam da personalidade do sujeito e que nem sempre se relacionam diretamente com as características político-estruturais da instituição ou perspectiva política do país.

Levando-se o exposto em conta, a partir dos resultados do estudo proposto, pretende-se pensar em estratégias que venham a contribuir de alguma forma para uma redução dos índices de evasão nos cursos de graduação a distância. Como pessoa que assessora diretamente a direção, a temática tornou-se bastante viável, no sentido de conjugar uma pesquisa à minha prática profissional para auxiliar uma articulação entre o CEAD e coordenadores de curso, de polos, professores e tutores, mobilizados como atores envolvidos com a questão.

Com os objetivos apresentados acima, este trabalho está organizado de modo que, num primeiro momento, são abordados aspectos que ajudarão a descrever o contexto que ocorre a educação a distância e suas especificidades.

⁵ Estes dados serão apresentados posteriormente de forma detida na seção 1.5 desta dissertação.

Assim, no capítulo 1 é apresentado um panorama da EaD no mundo e no Brasil, por meio de autores tais como, Belloni (2015)⁶ e Mugnol (2009), assim como os instrumentos legais que regulamentam a educação a distância no país. A apresentação de um contexto histórico da EaD contribuirá para o entendimento do processo de seu desenvolvimento, suas implicações, desafios e possibilidades atuais. Ainda neste primeiro capítulo é apresentado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, para que seja possível perceber como se opera a educação a distância na Universidade Federal de Juiz de Fora e abordarmos o contexto da evasão, tema dessa pesquisa.

O capítulo 2 se divide em três seções. A primeira de conteúdo teórico, referente ao fenômeno da evasão. A segunda seção traz o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados e o levantamento de dados. A terceira refere-se à análise dos dados obtidos.

A análise dos resultados da pesquisa de campo terá como parâmetro a classificação de causas de evasão endógenas apresentada por Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014). Os autores propõem a divisão das causas de evasão entre causas exteriores à instituição e internas a ela. Este estudo, porém, faz um recorte dessa classificação, orientando-se por fatores internos ou endógenos relacionados à evasão. Entendemos que este seja o caminho mais adequado, na expectativa de atender à questão-problema desse estudo orientada a trazer estratégias, de competência do CEAD, que possibilitem interferir de algum modo no fenômeno da evasão no sentido de minimizá-la. Igualmente, percebemos que a complexidade, abrangência e diversidade de elementos que constituem as causas exógenas de evasão demandam uma pesquisa com esse foco específico, que exige a necessidade de um processo investigativo mais voltado ao aluno. O recorte dessa pesquisa – que abrange todos os cursos de graduação a distância da instituição – considera a inviabilidade de obter-se uma quantidade representativa de respondentes de cada curso.

O terceiro capítulo é composto do Plano de Ação Educacional (PAE), um plano de caráter propositivo, no qual as ações sugeridas partem da análise de campo efetuada e relacionam-se com as demandas encontradas, com o intuito de

⁶ Essa é a 7ª edição do livro da autora, sendo a primeira lançada em 1999.

embasar a proposição de estratégias que venham a contribuir de alguma maneira para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFJF.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste primeiro capítulo abordaremos os aspectos que caracterizam a modalidade de Educação a Distância. Buscaremos descrever o contexto da EaD, partindo de um recorte mais amplo, por meio de um breve histórico da EaD no Brasil e seus dispositivos legais, passando pela inserção da modalidade nas Instituições Federais de Ensino Superior e apresentando o Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir desta descrição, discorreremos sobre a evasão de alunos nos cursos de graduação à distância da UFJF, contexto do caso que essa pesquisa anuncia.

Primeiramente, é relevante que abordemos como a evasão é concebida por alguns autores de modo a orientar como o fenômeno se insere no contexto da educação a distância. Dessa maneira, o conceito de evasão apresenta algumas variantes. Bittencourt e Mercado (2014), fazendo alusão a Favero (2006), trazem a definição de que se consideram evadidos os alunos que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas ou mediadores do curso em qualquer momento.

Já Farias, Alcântara e Goia (2008) consideram como alunos evadidos aqueles que desistiram definitivamente de cursar uma das disciplinas ofertadas na modalidade a distância em qualquer etapa do período letivo.

Para Aretio (2002), diferentemente de Favero (2006), há dois tipos de abandono na educação a distância, um que ele determina como abandono real ou evasão propriamente dita e o outro como abandono sem começar sendo os alunos caracterizados como desistentes; os desistentes seriam aqueles alunos que não possuem registro de atividade, avaliação, teste e/ou prova em qualquer disciplina do curso matriculado. Já o evadido seria caracterizado pelo aluno que faz a matrícula no curso e no decorrer de algum período ou ano deixa de concluir os estudos. Vão ao encontro dessa concepção Carneiro, Silva e Bizarria (2014), que também fazem uma diferenciação entre evasão e desistência. “Para um aluno que abandona o curso antes de frequentar uma disciplina, não existe uma relação com o curso suficiente para definir sua evasão, mas sim, desistência” (CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014, p. 2228).

Já a definição de evasão em Maia, Meirelles e Pela (2004) é mais ampliada, na medida em que entendem como evasão tanto os alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciarem o curso quanto, também, os discentes que não completam o curso ou programa de estudo. Neste estudo, temos como orientação a definição trazida por Maia, Meirelles e Pela (2004), em que traremos dados que refletem a evasão sem diferenciar se os alunos desistiram com ou sem a realização de qualquer atividade, mas procuramos trazer informações de quando, no decorrer do curso, esse abandono ocorreu, ou seja, em que semestre esse aluno decidiu não mais continuar seus estudos, qual foi o último período em que ele ficou ativo, ou seja, sem o status de cancelado, via consulta de seu histórico.

De acordo com Silva Filho et al. (2007), a evasão pode ser calculada através de dois aspectos: o primeiro é a evasão anual média, quando a quantidade de alunos matriculados em um ano é comparada com a quantidade de alunos matriculados do ano anterior; o segundo é a evasão total, que compara a quantidade de alunos ingressantes e que não obtiveram o diploma ao final do período de integralização do curso.

Os dados que trazemos neste estudo refletem a segunda opção de cálculo de Silva Filho et al. (2007), ou seja, a evasão total, uma vez que no banco de dados do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (Sisuab) não há como diferenciar os alunos que desistiram antes de iniciarem o curso daqueles que abandonaram posteriormente, tendo já participado de atividades.

O tema da evasão é um fenômeno complexo, traz consigo reflexões e questionamentos que podem interferir na gestão das instituições de ensino e tem surgido com frequência em discussões nas universidades, conforme colocado por Gomes et al (2010), que ainda evidencia o fato de que, com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho, há uma crescente procura por cursos superiores. “Entretanto, muitos acadêmicos deixam a universidade antes de sua graduação” (Gomes et al, 2010, p. 7).⁷ Atentando-se à formação inicial, Belloni (2015) afirma que a demanda do ensino superior não pára de crescer na maioria dos países desenvolvidos e, em países como o Brasil, ela tende a crescer ainda mais significativamente devido à expansão do ensino secundário. Assim, as

⁷ Os aspectos teóricos relacionados à evasão serão trabalhados de forma mais detida na seção 2.1 deste trabalho

transformações deverão se orientar no sentido de aumentar e diversificar a oferta de oportunidades de acesso de modo a atender às novas demandas.

Contudo, para que depreendamos melhor esse processo de expansão da EaD, é pertinente entender como veio ocorrendo seu desenvolvimento, suas características e sua relação com o desenvolvimento das novas Tecnologias de Comunicação.

Conforme evidencia Belloni (2015), a educação sempre foi mediada por algum tipo de tecnologia de comunicação. A própria sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia”, assim como o giz, o quadro negro, o livro e outros materiais podem ser entendidos como ferramentas pedagógicas “tecnológicas” que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente. Quando falamos especificamente de EaD, é necessária uma combinação de diversos suportes técnicos de comunicação, tendo em vista que a interação do aluno com o professor é sempre indireta, estando ambos distanciados em termos espaciais ou temporais (assincronicidade). Essa necessidade é que torna a modalidade à distância bem mais dependente de meios tecnológicos (BELLONI, 2015, p. 58).

Ainda segundo a autora, a partir dos anos 1990, as intensas transformações sociais e econômicas pressionaram uma adequação dos sistemas educacionais, cada vez mais regidos por formas mais flexíveis. A responsabilização do trabalho, a flexibilidade, unidades de produção de menor porte e mercados segmentados advindos do pós-fordismo implicaram numa força de trabalho mais qualificada, com múltiplas competências e capaz de tomar decisões, diferentemente da etapa anterior que consagravam formas rotineiras dos meios de produção e baixa qualificação. Assim, essas transformações demandaram novas formações profissionais que ocasionaram mudanças nas instituições educacionais, salientando a inadequação dos meios tradicionais de ensino, inclusive os oferecidos na modalidade a distância no atendimento às novas demandas. Assim, a EaD, por sua própria natureza, é compreendida como estratégia com o potencial de contribuir para a formação inicial e continuada desses indivíduos multicompetentes, multiquificados e mais autônomos em relação à aprendizagem. E ainda acrescenta:

É preciso lembrar que o crescimento e diversificação da demanda de educação e formação faz parte das mudanças mais

gerais e pressionam as instituições educacionais, gerando dificuldades de atendimento eficiente pelos meios tradicionais, o que leva os sistemas a adotarem formas mais flexíveis de gestão em sua organização interna e nas estratégias de produção e distribuição de currículos (BELLONI, 2015, p.17).

Nesse contexto, a educação a distância vem, nas sociedades contemporâneas, se apresentando cada vez mais como opção viável para atender às novas demandas educacionais. Isso acontece devido ao fato de que as mudanças no âmbito social ocorrem em ritmo acelerado, especialmente no campo das TIC, bem como transformações na relação espaço-tempo, que vêm se integrar em áreas estruturais do contexto educacional (BELLONI, 2015, p. 1). Para Belloni (2015), a EaD não se configura, atualmente, como uma alternativa emergencial para superar problemas, mas tem se tornado um elemento comum nos sistemas educativos não somente para atender grupos específicos mas como um componente de suma importância no atendimento à população adulta, que inclui o ensino superior regular e a formação continuada.

Mugnol (2009) acrescenta que a Educação a Distância se tornou uma modalidade de ensino com capacidade de atendimento a todos os níveis, sejam eles formais (que oferecem diplomas ou certificados) ou informais (como o objetivo de oferecer uma capacitação para melhor atendimento às demandas profissionais).

Após o exposto, fica mais claro compreender a necessidade de um modelo e práticas educacionais ativas e inovadoras, de maneira a atender às novas demandas sociais e econômicas, suportadas pelo avanço de tecnologias de informação e comunicação. Constata-se, com a autora, que a generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é realidade e sua expansão para as esferas sociais e educacionais é uma tendência quase inexorável (BELLONI, 2015, p. 74).

Além disso:

As NTIC⁸ oferecem possibilidades inéditas de interação professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com

⁸ As **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)** são as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, a partir de 1990. A maioria delas caracteriza-se por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes de telecomunicações e similares, para a captação, transmissão e distribuição

materiais de boa qualidade de grande variedade. As técnicas de interação mediatizada⁹ criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, websites, etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade (BELLONI, 2015, p. 64).

Assim, segundo a autora, as instituições educacionais não poderão seguir outro caminho a não ser integrar o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, correndo o risco, em caso contrário, de se tornarem obsoletas. Contudo, essa integração deve vir acompanhada de mudanças nos modos de ensinar e na concepção e organização dos sistemas educativos.

Após a explanação acerca do fenômeno que desencadeou o processo de ensino e aprendizagem a distância, torna-se relevante apresentar uma caracterização do que constitui uma educação nessa modalidade. As definições atribuídas à EaD, segundo Belloni (2015), são em geral descritivas e se orientam mais pelo seu contraste com o ensino tradicional, tendo o fator “a distância” e a utilização de aparatos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem como foco.

Assim sendo, e com o intuito de ilustrar esse entendimento, torna-se pertinente a apresentação de algumas definições, históricas, concernentes à modalidade a distância. Uma das primeiras definições conceituais para a educação a distância foi feita por Moore. Belloni traz, em seu livro, a tradução dessa definição:

EaD pode ser definida com a família de métodos institucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente, de modo que a comunicação entre professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE, 1973 apud BELLONI, 2015, p. 25).

de informação multimídia (texto, imagem, vídeo e som). Considera-se que o advento destas novas tecnologias possibilitou a emergência da sociedade da informação (CRISPIM, 2013).

⁹ “Do ponto de vista da produção de materiais para a EaD, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializam ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento autossuficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente” (BELLONI, 2015, p. 69).

Ainda, Moore e Kearsley (1996) trazem outra definição para a modalidade:

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 11).

Moran (2002) faz uma diferenciação entre as modalidades de ensino presencial, semipresencial e educação a distância.

Hoje temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN, 2002, p.1)

Tanto na definição trazida por Belloni (2015), Moore e Kearsley (1996) e Moran (2002) temos a ênfase na prerrogativa da separação espaço-temporal entre alunos e professores. Além disso, as definições acima ressaltam mais propriamente “o que é a educação a distância”, identificando a EaD como modalidade, ou seja, evidenciando a característica desta ocorrer sem a presença física e interação necessariamente simultânea entre aprendizes e instrutores no mesmo local, como ocorre na modalidade presencial. E, assim, evidenciam a interação entre alunos e professores via tecnologias de informação e comunicação.

Dohmen (1967 apud Alves, 2011), por sua vez, enfatiza a educação a distância como uma forma de estudo instrumentalizada e que demanda a autonomia do aluno. Também faz referência à supervisão e acompanhamento da modalidade via equipe de professores por meio de tecnologias de comunicação.

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de

vencer longas distâncias. (DOHMEN, 1967 apud ALVES, 2011, p. 85).

Landin (1997, p. 14) complementa um pouco mais a definição de EaD, a partir das ideias de Holmberg (1977) quando expande a concepção de EaD ancorada na mediação didático-pedagógica entre instrutores e aprendizes e enxerga, nessa mediação, algo que deve ser primordial para que o aluno desenvolva seus estudos.

O sistema a distância implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; vale-se de um curso e de interação com instrutores e com uma organização de apoio. 'Produz-se, assim, uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla' (LANDIN, 1997, p. 14).

Com a definição de Holmberg (1977 apud Alves, 2011) a seguir temos ainda a menção a algumas estruturas organizacionais e pedagógicas necessárias à sustentação da EaD. Desse modo, remete ao fato desta modalidade se estruturar a partir de demandas por estruturas organizacionais (institucionais, acadêmicas, pedagógicas e administrativas) específicas.

O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino. (HOLMBERG, 1977 apud ALVES, 2011, p. 85).

Já no que concerne à esfera institucional, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), em seu art. 1º, caracteriza a educação a distância, assim como Belloni o fez, ressaltando a mediação didático-pedagógica realizada por meio de tecnologias:

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

Depreendemos desses conceitos apresentados que, independente do seu contexto atual de intenso uso de tecnologias interativas, a mais marcante e

recorrente característica da educação a distância, segundo diversos autores, recai na separação espaço-temporal entre os atores envolvidos.

Tendo como fio condutor as definições apresentadas, temos que a especificidade da EaD, ou seja, a demanda por projetos pedagógicos específicos, sua característica da separação espaço-temporal entre instrutores e aprendizes, dentre outros aspectos, parece ter como uma de suas implicações fortes taxas de evasão.

Refletindo sobre os possíveis fatores subjacentes a este fenômeno, Sales (2009) aponta que as pesquisas indicam que a evasão pode estar relacionada a um amplo conjunto de variáveis inerentes ao curso, a características individuais dos alunos e ao contexto social ao qual o aluno se encontra ligado durante o curso. Como exposto na introdução deste estudo, nosso foco serão os fatores endógenos de evasão, isto é, aqueles fatores internos à instituição de ensino. Dessa maneira, dentre as variáveis inerentes ao curso, Sales (2009) enfatiza aspectos relacionados ao desempenho do tutor e ao desenho institucional. Além disso, expõe que apesar da ideia de benefício trazida pelo uso de tecnologias e a flexibilidade de espaço e tempo próprias da EaD, isto pode se tornar um problema para aquele que não está adaptado ao paradigma da educação a distância. Na verdade, trata-se da necessidade de uma adaptação a algo que é novo, visto que os graduandos EaD iniciaram seus estudos na modalidade presencial.

Conforme indicado por Bittencourt e Mercado (2014), existe na educação a distância, particularmente, uma preocupação grande frente à evasão, visto que, ao oferecer a possibilidade de estudo em ambientes diversos, tais como a própria residência ou o local de trabalho, e ainda a flexibilização dos horários que o aluno destina aos seus estudos, a EaD abre concorrência a outros estímulos, a saber: filhos, afazeres domésticos, dentre outros. Ademais, algumas circunstâncias podem tomar dimensões maiores quando se trata do aluno adulto EaD, tendo em vista a possibilidade de deslocamento de seu ambiente de estudo, tais como mudanças na vida profissional, finanças e pressões advindas da vida familiar.

Nesse sentido, Belloni (2015), destaca que a EaD visa prioritariamente a populações adultas que não têm possibilidades de frequentar uma instituição de ensino convencional presencial, e que têm pouco tempo disponível para a dedicação aos estudos. Alguns fatores ainda caracterizam a modalidade, além da separação física entre professores e alunos, tais como o menor contato com o ambiente da

escola e colegas, além do deslocamento do ambiente de estudo para outro, extraescolar. Tais fatores modificam a experiência da aprendizagem.

Isto posto, é pertinente evidenciar o quanto a educação a distância demanda a criação de projetos pedagógicos específicos, corpo docente qualificado, além de uma gestão e estruturas específicas para seu funcionamento. Traremos, a seguir, uma rápida historicização de sua presença e desenvolvimento no país.

1.1 A Educação a distância no Brasil

Mugnol (2009) afirma que os avanços tecnológicos ocorridos no final do séc. XIX e no início do séc. XX favoreceram muito o desenvolvimento da educação a distância, cuja implementação tornou-se bem mais visível em muitos países da Europa, África e América. Países como Suécia, Inglaterra, França, EUA, Canadá e, um pouco mais recentemente, o Brasil foram propulsores dessa modalidade.

As primeiras iniciativas em EaD no Brasil, assim como no mundo, também se iniciaram por meio de cursos por correspondência. Os anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência já aparecem desde 1909 em jornais como “O Estado de São Paulo”. Como exemplos, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, ambos em São Paulo (1950), com seus cursos profissionalizantes por correspondência. Contudo, esses cursos eram vistos como inferiores destinados à população de menor renda ou àquelas que não chegariam ao Ensino Superior.

Todavia, o ensino por correspondência foi rapidamente superado por metodologias que utilizavam a radiodifusão, a partir dos anos 1940 e 1950, e a televisão, final dos anos 1970. Os programas Telecurso Primeiro e Segundo Grau são exemplos (MUGNOL, 2009, p. 343).

Algumas ações foram fundamentais para uma política de implantação da informática educativa no Brasil a partir dos anos 1980. Entre elas, Cortelazzo (2010) destaca a Secretaria Especial de Informática (SEI), criada para se ocupar da informática educativa; a aprovação do Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), iniciado nas Universidades Federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul e na Estadual de Campinas, cujo objetivo foi estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a

aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, houve definição, pelo MEC, de diretrizes para o estabelecimento da política de informática nos setores da educação, da cultura e do desporto. O Programa de Informática na Educação (PROINFO) foi o responsável por incentivar a disseminação da informática no sistema público do ensino fundamental ao Médio por meio de fornecimento de computadores na escola, além de recursos digitais e capacitação dos educadores.

A partir dos anos 1990, começaram a surgir programas oficiais e formais de educação a distância, incentivados pelas secretarias de educação estaduais e municipais e até por meio de parcerias com universidades. Como exemplos desses programas, aparecem o Projeto Nave em São Paulo, o Virtus em Recife e o Projeto do NIED UNICAMP, realizado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá, todos voltados para a formação continuada de professores da rede pública. Cortelazzo (2010) ainda acrescenta que os cursos *Lato Sensu* e os de extensão marcaram o início da educação em ambientes virtuais de aprendizagem no Brasil.

Uma rede de universidades particulares unidas para o desenvolvimento de metodologias voltadas à educação a distância surgiu em 2000 – a Universidade Virtual Brasileira, que também se orientava a modernizar a modalidade presencial. Além dessa, surgiram outras: a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior, que integrou 15 universidades e centros universitários do Brasil. Já no campo da educação pública o Cederj, consórcio que integrou 6 universidades em parceria com a secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado e prefeituras municipais do estado do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, também passava a se consolidar uma política de EaD mais consistente no cenário brasileiro, resultando em dispositivos legais em consequência de maior demanda dessa modalidade de ensino. A exemplo, tem-se a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que aponta a EaD como um processo de complementação de estudos e destinada a adultos insuficientemente escolarizados. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação, exigido pela LDB e que passou a vigorar em janeiro de 2001, com a aprovação da Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001), também se refere à modalidade como forma de superar insuficiências educativas da educação regular, ao entender a educação a

distância como um meio auxiliar para o enfrentamento de déficits educativos e as desigualdades regionais (MUGNOL, 2009, p. 344).

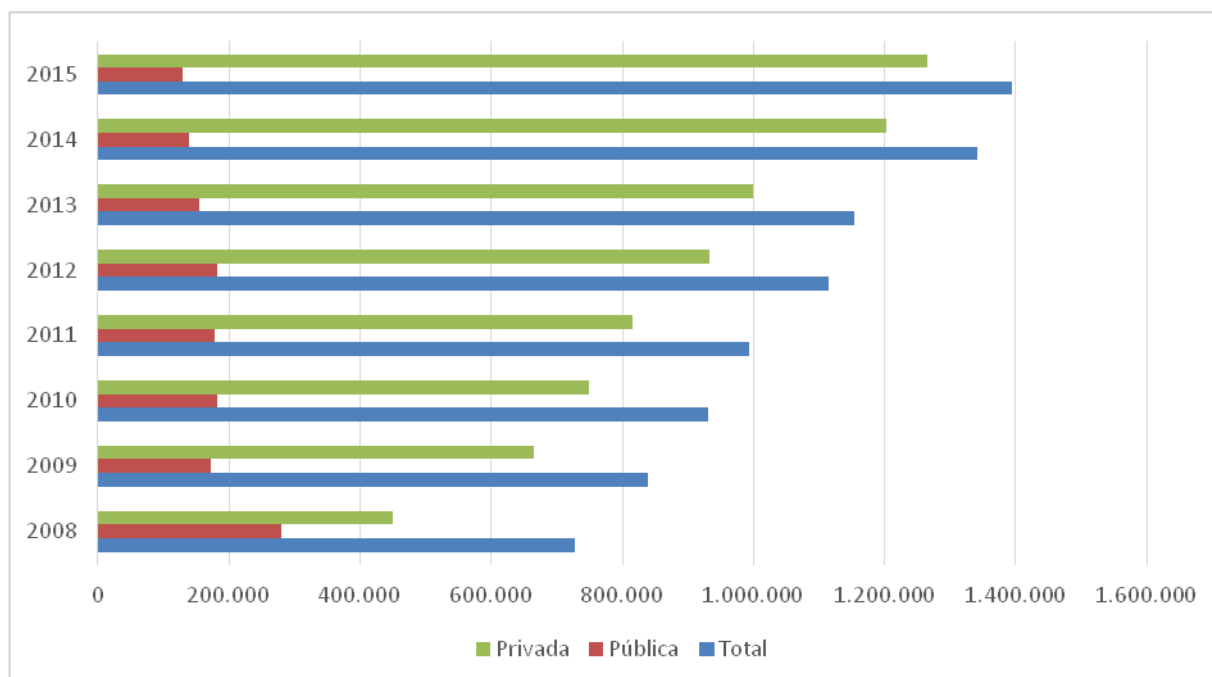
Ultrapassando esta fase de demanda de complementação da educação, registra-se o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, que foi o primeiro curso superior a distância implantado no país, em 1996, e teve como foco a formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública daquele estado.

Entretanto, somente em 2005 o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b) veio reconhecer, no sistema oficial de ensino, os cursos ofertados na modalidade a distância por universidades credenciadas pelo MEC. Esse fato impulsionou o processo de produção de conhecimento acerca da modalidade no País, bem como incentivou iniciativas de novos cursos voltados, primeiramente, a atender interesses e necessidades da área de formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior.

A partir dos anos 2000, conforme relata Mugnol (2009), foi dado o início a uma era de amplos debates acerca da educação a distância, debates estes que ainda traziam consigo resquícios de uma concepção da EaD como uma modalidade diminuída em relação à qualidade da educação presencial.

Ademais, o Gráfico 1 a seguir apresenta o número de matrículas nos cursos de graduação a distância, por categoria administrativa, entre os anos de 2008 a 2015, tendo como base as informações do Censo da Educação Superior (2015), e evidenciam o crescimento substancial da modalidade na última década.

Gráfico 1 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação na Modalidade de Educação a Distância segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2008-2015



Fonte: MEC/INEP. Adaptado pelo autor.

O gráfico também nos permite observar que o crescimento do número de matrículas na modalidade a distância na rede pública esteve longe de acompanhar o da rede privada: pelo contrário, apesar de ter se mantido mais ou menos constante entre 2010 e 2012, as matrículas no setor público diminuíram em número, principalmente a partir de 2013.

Mancebo, Vale e Martins (2015), que fizeram uma análise da expansão da educação superior no Brasil de 1995 a 2010, revelam que a educação superior, indiscutivelmente, passou por amplos processos de transformação nos vinte anos antecedentes, praticamente em todo o mundo, com uma crescente expansão do sistema. Contudo, os autores ressaltam que apesar dessa expansão tenha seu aspecto positivo, uma vez que veio ampliar o acesso da população ao Ensino superior, há um efeito questionável particularmente no que tange ao perfil dos cursos oferecidos pelas instituições privadas, pois estes sofrem forte influência das demandas mercadológicas. A despeito desse quadro, acrescentam as autoras, os governos municipais, estaduais e a União começaram a oferecer facilidades ao ensino privado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento

estudantil, como por exemplo, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁰.

Quanto à rede pública de ensino especificamente, entre os anos de 1995 e 2010, as matrículas tiveram um incremento de 134,5%, crescimento este devido, principalmente à expansão da rede federal de educação superior, particularmente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do programa federal REUNI (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015, p. 38). O REUNI¹¹ foi criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Mais especificamente, aumentar o número de estudantes de graduação nas Universidades Federais e de estudantes por professor por sala de aula de graduação (almejando o alcance de uma relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

Conforme destacam Mancebo, Vale e Martins (2015), ainda que o aumento da oferta de EaD na rede privada tenha sido superior ao da rede pública, ocorre uma consolidação dessa modalidade de ensino neste último setor, particularmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a).

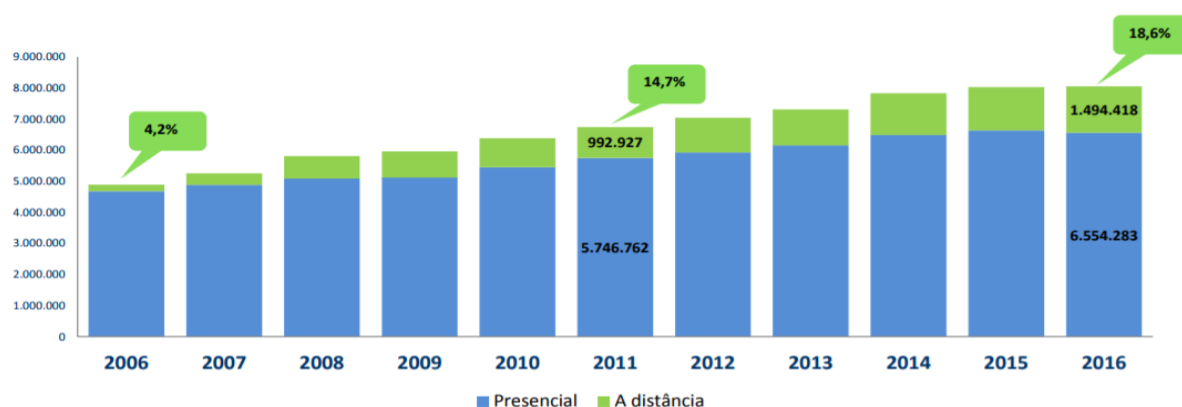
O INEP, com dados recentes do Censo de Educação Superior 2016, demonstra a evolução da EaD a partir do ano de 2006. Pelo Gráfico 2, representado a seguir, podemos notar que o número de matrículas nos cursos de Educação a Distância veio numa crescente expansão, havendo ainda entre 2015 e 2016 uma

¹⁰ O FIES, proposto originalmente pela medida provisória nº 1.865-4, de 1999, é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação matriculados em instituições privadas. O Plano Nacional de Educação, proposto pelo executivo federal e em andamento no Congresso Nacional, amplia essas facilidades para o setor ao estender o FIES à pós-graduação. O PROUNI foi criado em 2004, pela lei n. 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao programa.

¹¹ O que é o Reuni? Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 4 ago. 2017.

pequena redução no número de matrículas nos cursos presenciais. De acordo com informações do Censo, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% nos últimos dois anos analisados e na modalidade a distância, houve um aumento de 7,2%. Em 2016, a EaD representou uma participação de 18,6% do total de matrículas do Ensino Superior; em 2006, a porcentagem era de 4,2%.

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2006-2016.



Fonte: Censo INEP 2016.

Após a apresentação de alguns dados de como a educação a distância veio se expandindo no país, é relevante que abordemos como se comporta a permanência dos alunos nessa modalidade. Para isso, traremos algumas pesquisas realizadas acerca do tema no país, primeiramente na modalidade presencial, para que possamos ter uma base comparativa para o que ocorre na modalidade a distância.

Silva Filho et al (2007), por meio de cálculos utilizando como base dados do INEP 2005 afirmam que a evasão anual média entre 2000 a 2005 nos cursos de graduação presenciais, para o conjunto formado por todas as IES do Brasil foi de 22%. Para chegarem a esse número, fizeram uma comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes deste ano. Assim, pôde-se perceber a perda de alunos de um ano para outro, isto é, a evasão anual.

Ainda com referência à evasão na educação presencial no país, Silva Filho et al (2007) ponderam que a categoria administrativa das universidades

públicas mantiveram, no período estudado, uma taxa de evasão anual abaixo da média nacional de 22%: tem oscilado em torno dos 12%, enquanto nas IES privadas oscilaram em torno de 26%.

O mesmo estudo ainda informa que as áreas de Ciências, Matemática e Computação foram as únicas que obtiveram uma taxa anual de evasão consideravelmente superior à taxa anual nacional, 28%, sendo que o curso de Matemática liderou a lista com a taxa de 44% de evasão. A liderança nas taxas de evasão dos cursos da área de exatas é de longa data, conforme pudemos notar num documento intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (1996) que já apresentava a área de ciência exatas como a que detém maior porcentagem de evasão, correspondendo a 59% dos ingressantes.

Passando do contexto da educação presencial para o da EaD, o Censo da Educação Superior de 2015 (BRASIL, 2015) traz dados que apresentam o panorama geral da quantidade de ingressos na educação a distância e a quantidade de concluintes no período compreendido entre 2008 a 2015. Esses dados, sintetizados no quadro 01, nos permitem criar um panorama quantitativo da formação superior à distância no país:

Quadro 1- Número de Alunos Ingressos em Cursos de Graduação em comparação ao número de concluintes na Modalidade de Educação a Distância segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2008-2015

Ingressos em cursos de graduação a distância - Brasil: 2008 a 2015			Concluintes em cursos de graduação a distância – Brasil: 2008 a 2015	
Ano	Categoria Administrativa	Total	Categoria Administrativa	Total
2008	Total	463.093	Total	70.068
	Pública	185.859	Pública	8.175
	Privada	277.234	Privada	61.893
2009	Total	332.469	Total	132.269
	Pública	43.186	Pública	19.073
	Privada	289.283	Privada	113.196

2010	Total	380.328	Total	144.553
	Pública	40.174	Pública	12.190
	Privada	340.154	Privada	132.363
2011	Total	431.597	Total	151.552
	Pública	34.045	Pública	23.699
	Privada	397.552	Privada	127.853
2012	Total	542.633	Total	174.322
	Pública	48.527	Pública	35.152
	Privada	494.106	Privada	139.170
2013	Total	515.405	Total	161.072
	Pública	36.906	Pública	23.017
	Privada	478.499	Privada	138.055
2014	Total	727.738	Total	189.788
	Pública	43.915	Pública	16.051
	Privada	683.823	Privada	173.737
2015	Total	694.559	Total	233.704
	Pública	30.323	Pública	15.700
	Privada	664.236	Privada	218.004

Fonte: Censo INEP 2015 – adaptado pelo autor.

Pelo quadro 1 podemos perceber que, no período analisado, há uma diferença considerável entre a quantidade de alunos que ingressam anualmente nos cursos EaD e aqueles que concluem seus cursos. Esse dado por si só não nos permite analisar diretamente a evasão, na medida em que no período apresentado no quadro acima podemos perceber um incremento anual de matrículas. Ainda, sendo a rigor a fase em que a maioria dos cursos de graduação a distância são iniciados no país, muitas entradas ainda não terão sido concluídas. Entretanto, esses dados contribuem para a percepção da existência de problemas relacionados à retenção, reprovação e até mesmo evasão, cuja análise pode ser favorecida por meio de outras fontes.

Relevante considerar, ainda, que há poucos registros de trabalhos e dados relacionados ao tema da evasão em cursos a distância: em geral os estudos encontrados tratam basicamente de possíveis causas para o fenômeno de forma

geral ou relatam a experiências e contextos de evasão em um projeto piloto específico¹². Dados estatísticos mais amplos são fornecidos pela ABED. Conforme Censo EaD Brasil 2016 realizado pela ABED, entre as instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente a distância e as que oferecem cursos livres não corporativos, as taxas de evasão recaem principalmente na faixa de 11% a 25%. Segundo o documento, nos cursos regulamentados, o fator de evasão mais citado foi o de questões financeiras. Já nos cursos livres, a falta de tempo foi a causa mencionada com maior frequência. Ainda segundo o documento, as instituições públicas são as que menos conhecem os motivos de evasão (uma taxa de 41% a 46% delas), contra 60% das instituições privadas com fins lucrativos e 58% das instituições privadas sem fins lucrativos – que afirmam conhecê-los. Todavia, é importante contextualizarmos esses dados porque eles se referem à totalidade de cursos à distância oferecidos no território nacional, e englobam os cursos de graduação oferecidos pelas instituições públicas, privadas, além de cursos de pós-graduação e cursos livres. Dessa forma, esses índices são ilustrativos e podem não representar efetivamente os índices de evasão referentes aos cursos do sistema UAB, foco deste trabalho.

Tendo percorrido um pouco sobre a Contextualização da EaD, sua expansão e fornecido alguns dados acerca do comportamento das matrículas nessa modalidade, traremos a seguir algumas informações importantes no que concerne os dispositivos legais a partir dos quais a EaD tem sido implementada.

1.2 A Educação a distância nos dispositivos legais

Após a exposição de um panorama histórico da EaD no Brasil, torna-se pertinente, agora, passarmos pelos dispositivos legais que oficializaram e regularam a modalidade, de modo a aprofundarmos sua trajetória pelo contexto nacional.

No âmbito legal, a EaD teve como marco oficial a Lei n.º 9.394/96, (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que abriu possibilidades em seu artigo 80 para o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino:

¹² Como as pesquisas de Martins et al (2013) e Bittencourt e Mercado (2014), que serão apresentadas na seção 1.3 dessa dissertação.

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012).

II - Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, art. 80).

Além do Artigo 80, que dispõe especificamente acerca da EaD, incentivando sua expansão, ainda podemos encontrar naquela Lei o art. 87, que também faz referência a essa modalidade quando estabelece a década da educação e a criação do Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Em seu parágrafo terceiro, encontramos mais uma orientação acerca do oferecimento da EaD:

§3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; (BRASIL, 1996, art. 87).

Há ainda o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) que vem dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, além de fazer considerações acerca da EaD, dispondo, no art. 5º, sobre as competências da Secretaria de Educação a

Distância¹³, dentre elas, dar parecer acerca dos pedidos de reconhecimento e renovação dos cursos EaD.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 - Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) - apresentou 295 metas, das quais 35 eram específicas para educação superior. Nesse sentido, O PNE centrou-se especialmente em: propor aumento da oferta de vagas (em especial para a população de 18 a 24 anos), na expansão regional, para diminuir a desigualdade de ofertas por regiões do país; ampliar a diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da EAD e na institucionalização de um sistema nacional de avaliação interna e externa amplo e diversificado, capaz de promover a melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica (SPELLER, 2012, p. 97).

Já o PNE 2011-2020 menciona três metas associadas à educação a distância. A meta 10 fomenta a educação de jovens e adultos voltada à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional técnica de nível médio, inclusive na modalidade a distância. A meta 11 estimula o acesso à educação profissional, pública e gratuita via EaD e a de número 14 vem potencializar a oferta de cursos *stricto sensu* por meio de tecnologias próprias da modalidade a distância, inclusive via Universidade Aberta do Brasil (MEC, 2014, p. 37).

Temos ainda a portaria normativa nº 11 de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017a), que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b). No artigo primeiro, é estabelecida a possibilidade de oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância, além da oferta de cursos superiores EaD, mesmo que não haja credenciamento para a oferta de cursos presenciais. Contudo, essa orientação normativa também estabelece que é indispensável para o credenciamento, independentemente da modalidade, que a oferta de cursos seja regular.

O artigo segundo vem informar como o credenciamento deve ser feito nas IES ainda não credenciadas para EaD:

O credenciamento de que trata o art. 1º não se aplica às IES públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital, ainda não credenciadas para EaD, nos termos do art. 12 do Decreto nº 9.057, de 2017, estando sujeitas ao credenciamento pelo MEC em até cinco anos

¹³ A SEED foi extinta em 2011, tendo a SERES/MEC se ocupado de parte de suas funções.

após o início da oferta do primeiro curso superior nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (BRASIL, 2017, art. 2).

Com base no contexto apresentado, a significativa expansão da modalidade de educação a distância na última década chama a atenção, uma vez que essa opção de expansão da oferta de educação superior ainda não se configurava como uma alternativa viável, do ponto de vista tecnológico ou do pedagógico à época da elaboração do PNE 2001-2010, por exemplo. Contudo, nos últimos anos, como apontam Speller, Robl e Meneghel (2012), a EaD tem demonstrado ser uma opção para o problema “aumento da demanda versus insuficiência de recursos” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 21).

Segundo Xanthopoylos (2012, p. 108), um grande desafio é a evolução da legislação educacional vigente “para um conjunto único e convergente de leis, independentemente da modalidade educacional, em prol da integração, da melhoria da qualidade dos processos e dos resultados da prática educacional em nosso país”.

Vimos aqui como a EaD veio conquistando espaço, tendo refletido seu desenvolvimento nas disposições legais apresentadas. Contudo, percebe-se uma falta de maior atenção a dispositivos legais que se destinem a regulamentar as relações de trabalho referentes às atividades de tutoria, assim como referências específicas a estratégias de permanência e conclusão de cursos EaD, como encontramos no PNE – meta 12, que se preocupa em elevar as taxas de conclusão nos cursos de graduação presenciais e ainda nas prerrogativas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Conforme demonstra Giogli (2016, p. 6), associado ao Reuni, o Pnaes, por meio da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, discorria acerca de “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (art. 3º, § 1º), menção também encontrada no Decreto no parágrafo único de seu art. 4º e corroborado quatro objetivos do programa: “reduzir as taxas de retenção e evasão” (art. 2º, III).

A EAD, conforme colocado por Alves e Sales (2012), tem se conduzido como uma forma viável para ampliar o acesso ao ensino superior nas mais diferentes regiões do país. Marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação, esta modalidade surgiu com a especificidade de se voltar à capacitação de docentes da rede pública de educação, tendo aporte nas prioridades

do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Ao lado desse crescimento, conforme Alves e Sales (2012), o MEC tem detectado questões problemáticas relativas a essa modalidade de ensino, quais sejam a falta de infraestrutura (laboratório, biblioteca, instalações em geral); de tutores; de seleção de conteúdo; do material didático utilizado e a questão da evasão.

Nesse contexto, Alonso (2014) indaga se haveria estudos que se orientassem a abordar dinâmicas próprias da EAD que indicassem o cumprimento ou não dos fins e objetivos que fundamentam não somente a modalidade, mas a educação de forma mais ampla. Do mesmo ponto de vista, Lima, Rodrigues e Viana (2016, p. 51) completam que há uma quantidade consideravelmente maior de pesquisas que vem demonstrar o crescente número de alunos de EAD, que contrastam com a quantidade de estudos focados na qualidade da formação que está sendo ofertada. De modo a conduzir esse estudo nesse sentido, é oportuno que, na próxima seção, dediquemos um espaço ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e o que ela representa no contexto da modalidade de educação superior pública a distância.

1.3 Sistema Universidade Aberta do Brasil

No capítulo anterior, exploramos alguns dispositivos legais concernentes à educação a distância, e como as políticas de ampliação do ensino superior foram influenciados por essa legislação. Isto posto, faz-se relevante abordar também o contexto do surgimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sua estrutura e objetivos. Isso será feito nesta seção e ajudará no entendimento de como funcionam os cursos oferecidos pela UFJF na modalidade à distância.

O Sistema UAB é um consórcio de universidades públicas instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), nos três níveis de governo, que oferece cursos de nível superior na modalidade de EaD para a população que tem dificuldade de acesso a essa etapa de ensino. Trata-se de um Programa da CAPES articulador das instituições públicas, as quais são as responsáveis pela oferta de cursos superiores a distância. Costa (2007) ressalta as quatro missões básicas do Sistema: financiamento, avaliação institucional, articulação institucional e indução de modelos de EaD. Nestes termos, o financiamento e avaliação ficam a

cargo do Sistema UAB, enquanto a gestão acadêmica e operacional fica sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino.

Mancebo, Vale, Martins (2015) ainda informam que ela foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação, no ano de 2005, tendo como objetivo primeiro capacitar professores da educação básica e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, articulando as instituições já existentes por meio de convênios e parcerias que envolvem as esferas de governo (União, estados e municípios). Dessa forma, ela fomenta a modalidade EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Costa (2007) evidencia quatro iniciativas de políticas públicas de educação a distância antecessoras ao sistema da UAB. O curso de Pedagogia da UFMT (1995) foi o primeiro curso superior na modalidade a distância a ser implantado no Brasil, voltado para a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em exercício na rede pública daquele estado. O projeto Veredas em Minas Gerais (2002) é um outro exemplo. Sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado, o projeto reuniu 18 Instituições públicas e privadas mineiras e foi capaz de fornecer formação inicial em Normal Superior a cerca de 14.000 professores em exercício da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental. O consórcio CEDERJ (2000) que, como já mencionamos anteriormente, foi uma iniciativa do governo do Estado do Rio de Janeiro e das universidades públicas sediadas no Estado. Por fim, o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil (2006) que reuniu 25 universidades públicas e contou com 20.000 alunos. O portal da Capes elenca alguns eixos fundamentais que sustentam a proposta da UAB:

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;

- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2016).

Para participar do projeto da UAB, isto é, receber a oferta de cursos, os municípios devem possuir um polo presencial, equipado com laboratórios e biblioteca e toda infraestrutura necessária para o atendimento aos alunos. “Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa” (Mancebo, Vale e Martins, 2015, p. 41). Além disso, as autoras explicam que cada polo pode oferecer cursos de mais de uma instituição de ensino, conforme suas possibilidades e necessidades.

Quanto à avaliação dos cursos de EaD, da mesma forma como acontece no Ensino Superior Presencial, o desenvolvimento da modalidade educação a distância tem sido acompanhado do aperfeiçoamento da legislação para regulação e supervisão do setor, assim como da formulação de instrumentos de avaliação específicos que contemplem as particularidades dos cursos oferecidos. Em paralelo às avaliações externas aos polos de apoio presencial realizadas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), agora SERES/MEC e pelo INEP, o Sistema UAB realiza também avaliações *in loco* (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 25).

Conforme o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB) há 127 instituições participantes entre Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), um CEFET e a FIOCRUZ.

A CAPES, no sistema UAB, é responsável por planejar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior a distância. Já as instituições de ensino superior são responsáveis pela gestão acadêmica dos cursos que são ofertados nos polos de apoio presencial. As prefeituras têm responsabilidade pela manutenção da estrutura física e recursos dos polos, nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas presenciais, em que o aluno tem a oportunidade de ter contato com tutores e/ou professores, além do acesso a biblioteca e a laboratórios de informática ou laboratórios específicos de cursos, tais como de química e física, além da realização de exames e demais atividades avaliativas presenciais. Contudo, Alonso (2010), ressalta que o fato de os polos de apoio presencial serem responsáveis pela

construção e manutenção de laboratórios específicos, de bibliotecas com acervo especializado e internet compatível com o ensino a distância, “demanda recursos financeiros de alto custo para os municípios brasileiros, que tem pouca chance de implementar, com qualidade, tais polos” (ALONSO, 2010, p. 1331). Ela cita um relatório do Tribunal de Contas da União (2009) em que são apresentados dados de implementação dos polos presenciais da UAB, sobretudo “sobre a fragilidade da parceria IES e municípios” (ALONSO, 2010, p. 1331). Ainda constatou-se “risco de sustentabilidade do sistema” em decorrência de polos e instituições, muitas vezes, não estarem “suficientemente instrumentalizados para organizar e ministrar os programas de formação” (ALONSO, 2010, p. 1332). Também se relata que a infraestrutura física tende a ser deficiente nos polos de apoio presencial. Em adição a isso, tem-se o fator instabilidade, pois essas unidades são dependentes das mudanças políticas nos municípios.

A CAPES, na gestão do Sistema UAB, sendo responsável pelo financiamento dos cursos, realiza fomento por meio de bolsas e de pagamento de custeio. As primeiras, destinadas a coordenadores, professores e tutores dos cursos. O segundo, que cobre principalmente os custos de deslocamentos de pessoal e diárias.

Atualmente, para os cursos de graduação, a cada 18 alunos, da soma total dos inscritos no curso, a CAPES permite a alocação de uma bolsa de tutoria. Para os cursos de pós-graduação, é concedida uma bolsa de tutor a cada 25 alunos.

Art.5º As mensalidades serão concedidas de acordo com as portarias Capes nº 183/2016 e 15/2017 bem como pelos critérios de cada modalidade de bolsa e as especificidades dos cursos atendidos, conforme a seguir:

V.Tutor: as mensalidades de tutoria serão concedidas de acordo com as seguintes especificidades: a) Cursos de Graduação com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 18 alunos ativos, incluída a re-oferta de disciplina em período posterior à matriz curricular regular, respeitado período máximo de doze meses e resguardado no mínimo um tutor para o curso. Será mantido o cálculo de concessão de uma mensalidade de bolsa por grupo de 15 alunos ativos para cursos iniciados até o dia 28/02/2017; b) Cursos de Especialização com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 25 alunos ativos, resguardado no mínimo um tutor para o curso. (CAPES - INSTRUÇÃO NORMATIVA No - 2, DE 19 DE ABRIL DE 2017).

A partir desses parâmetros, os gestores de curso devem distribuir a quantidade de tutores que lhes cabe de modo a tentar atender às demandas de seus cursos, seja para atuar na plataforma, seja para atuar no polo de apoio presencial. O Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) determina uma obrigatoriedade de momentos presenciais nos cursos a distância em que devem ocorrer avaliações dos estudantes; estágios obrigatórios e defesa de trabalhos de conclusão de curso, além de atividades relacionadas a laboratórios de ensino, de acordo com a especificidade de cada curso. Esses momentos presenciais são realizados nos polos de apoio presencial ou na universidade sede. Nesses termos, é indispensável a existência de um profissional que conduza essas atividades, que normalmente são concentradas na figura do tutor. Ocorre que, não raro, a quantidade de tutores disponíveis não é totalmente satisfatória. É nesse sentido que os coordenadores de curso administram essa distribuição de acordo com a quantidade de alunos matriculados numa disciplina. Dessa forma, pode ocorrer que um tutor fique responsável por mais de um conteúdo programático, a despeito da complexidade e dedicação que este possa exigir.

Deve-se notar que os atuais parâmetros para tutores são a configuração atual de um processo que, desde a criação da UAB, tem reduzido progressiva e sistematicamente, o quantitativo de bolsas docentes e para tutores destinados aos cursos.

Há também as condições de estruturação dos polos que deve ser levada em consideração, no Sistema. A Capes determina uma infraestrutura que ela julga ser necessária para o bom funcionamento do polo. Há disponível, aos gestores e mantenedores, um guia com sugestões e orientações para a organização dessas unidades. Partindo dessas orientações, os cursos e os polos devem fazer seus planejamentos e alinhar suas ações e logística. É obrigatória, nos polos, a presença de uma coordenação, com secretaria, biblioteca, laboratório de informática e, como recursos humanos, tutores, técnico de informática, bibliotecário ou auxiliar de biblioteca e auxiliares de serviços gerais. Temos então que, ao financiar e avaliar a EaD, a CAPES estipula recursos, modelos de infraestrutura e quantidade de tutores mediante o montante de alunos e acaba determinando o modelo pedagógico utilizado.

O coordenador de polo é selecionado pelas prefeituras. O profissional indicado precisa atender a requisitos, tais como formação acadêmica superior e

experiência docente de no mínimo três anos na educação básica ou superior. A UAB oferece bolsas aos coordenadores e aos tutores presenciais e a remuneração dos demais fica a cargo do mantenedor do polo. A seleção e alocação de docentes e tutores para as disciplinas dos cursos do Sistema UAB também cabe às instituições de ensino, a partir de exigências precisas. No caso de tutores, é exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior (CAPES, 2016). Quanto aos bolsistas docentes, nesta mesma portaria, consta a exigência de 3 (três) anos de experiência no magistérios superior para Professor Formador I e Professor Conteudista I. Ao Professor Formador II e Professor Conteudista II é exigida a experiência de 1 (um) ano no magistério superior.

A compreensão de como é estruturado e opera o Sistema UAB é fundamental para o entendimento de como a educação a distância se configura nas instituições, nos cursos e polos de apoio presencial. Segundo Hernandez (2017), esse convênio para oferta de cursos de graduação a distância entre a União, Instituições Públicas de Ensino Superior e Municípios ocasiona alguns entraves para a promoção de educação superior utilizando as inovações trazidas pelas novas tecnologias. Partindo da União, por meio da Capes¹⁴ /UAB, há dificuldades de orçamento para a manutenção dos cursos, que, “por não serem criados e oferecidos pelo Ministério da Educação, não passam pelo aval do Ministério do Planejamento e não fazem parte do orçamento da União para a contratação de professores e demais servidores” (HERNANDES, 2017 p. 10).

A não institucionalização dos cursos superiores à distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo os cursos oferecidos por um convênio de cooperação tripartite, talvez seja o fator complicador a não permitir uma revolução educacional nos cursos superiores a distância. Os cursos, não sendo institucionalizados nas IPES, tornam-se secundários. Os professores não são contratados especificamente para esses cursos e não se sentem pertencentes aos cursos a distância ofertados por suas IPES, tendo essa tarefa como atividade extra (HERNANDES, 2017, p. 19).

De forma geral, os professores de EAD são, com exceção de alguns professores convidados, oriundos dos cursos presenciais. Além disso, nas instituições de ensino superior parceiras do MEC, no acordo de oferta de cursos a

¹⁴ A partir de 2007, com a Lei nº 11.502, que modificava a Lei nº 8.405, de 1992, a Capes passou a subsidiar e dar suporte ao desenvolvimento de atividades de apoio à formação de profissional de magistério para a Educação Básica, objeto prioritário da UAB (BRASIL, 2007).

distância, há dificuldade na constituição e no desenvolvimento de cursos de graduação que não são financiados pelo MEC, restringindo-se a abertura de turmas e de cursos a editais de chamadas propostos pela Capes/UAB. O fato de os cursos não serem sempre regulares e a oferta ser feita por meio de editais ainda condiciona a abertura de novas turmas ao número mínimo de vagas exigidas pela UAB para que os cursos sejam aprovados para serem ofertados pelas instituições de ensino. Assim sendo, a quantidade de estudantes por turma e de polos¹⁵ é determinada por meio de editais lançados pela UAB, em detrimento da capacidade e especificidade dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados. A função de interagir com os alunos recai principalmente na figura do tutor a distância – profissional que não tem vínculo empregatício com a instituição e recebe bolsa – o qual deveria ser um mediador entre professor e estudante, mas que, em prática, trabalha com estratégias e metodologias de ensino, material didático e processos avaliativos elaborados pelos professores.

No formato da EaD de cursos de graduação oferecidos pelo sistema UAB, o documento de criação do sistema traz objetivos como expandir, interiorizar e reduzir a desigualdade na oferta de cursos superiores no Brasil, além de tentar sanar problemas de escassez de professores da Educação Básica. Contudo,

não constitui condição suficiente para assegurar a democratização do acesso à formação em nível superior. Não será a modalidade de educação a distância, no formato quantitativo e não institucionalizado nas IPES, como é ofertado pelo sistema UAB, condição suficiente para a democratização, expansão e interiorização de cursos superiores no Brasil, muito menos para a redução da desigualdade na oferta de vagas no Ensino Superior público (HERNANDES, 2017, p. 20).

Em pesquisa nos periódicos e produções recentes da área de educação encontramos alguns trabalhos que abordam a temática da evasão em cursos a distância vinculados ao sistema da Universidade Aberta do Brasil¹⁶. Todavia, como dissemos anteriormente, estas pesquisas tiveram como objeto de análise um curso específico de uma instituição específica e apresentaram resultados bem distintos entre si.

¹⁵ De acordo com o Edital 05/2018 - CAPES, estipula-se, atualmente, um mínimo de 150 vagas por oferta e mínimo de 5 polos por curso.

¹⁶ Martins et al (2013), Bittencourt e Mercado (2014) e Santos, A.G.R (2013).

O trabalho de Martins et al (2013) teve como foco 74 estudantes (44% do total de evadidos -168) que desistiram de cursos de licenciatura (Letras, Filosofia e Pedagogia) ofertados na modalidade EaD e pelo sistema UAB por meio de uma universidade pública de Minas Gerais. Esse total de desistentes equivale à evasão percentual média de 19% se considerando o total de matriculados dos cursos pesquisados. Conforme os autores, para esses 44% a evasão se relaciona mais com fatores pessoais; tais como o não atendimento das expectativas do aluno e à falta de disponibilidade para estudar. O não atendimento às expectativas é explicado pelos autores como uma percepção inicial por parte dos alunos de que cursos EaD são menos exigentes.

Por sua vez, segundo Bittencourt e Mercado (2014) em pesquisa realizada no Curso Piloto de Administração a distância da UFAL/UAB, as causas para a evasão - que chegou a 70% no primeiro ano - estão associadas principalmente a problemas internos da instituição de ensino, como a insatisfação com os professores e os tutores, bem como problemas com a plataforma tecnológica e com os encontros presenciais que eram realizados nos finais de semana.

Santos, A. G. R, num estudo de evasão em cursos de graduação a distância UAB/UNIMONTES no polo de São João da Ponte (MG) apontou como principais fatores influenciadores de evasão, a dificuldade na gestão do tempo e de utilização das tecnologias para a realização do curso, além de questões relacionadas a uma falta de compreensão a adaptação aos métodos, didática, práticas e processos que acompanham o ensino a distância.

Na próxima seção, apresentaremos como a EaD se configura na UFJF, possibilitando, portanto, uma percepção mais específica e aproximada do nosso universo de pesquisa.

1.4 A Educação a Distância na UFJF

Abordaremos, nesta seção, a história da EaD no contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora, de modo a demonstrar o percurso dessa modalidade na instituição, o que servirá de embasamento para as discussões referentes à situação atual dos cursos e suas peculiaridades.

A UFJF, com sede na cidade de Juiz de Fora e um *campus* avançado na cidade de Governador Valadares, conta hoje com 93 opções de cursos de

Graduação, 44 de Mestrado e 20 de Doutorado, em todas as áreas do conhecimento. A instituição oferece também a educação básica em seu colégio de aplicação: o João XXIII. O ingresso aos cursos de graduação ocorre por meio de dois processos, o principal deles é o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e concentra 50% das vagas oferecidas anualmente¹⁷. A segunda forma de ingresso ocorre por meio do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism), que é um programa de avaliação trienal no qual os alunos são avaliados no final de cada um dos três anos do ensino Médio (UFJF, 2017).

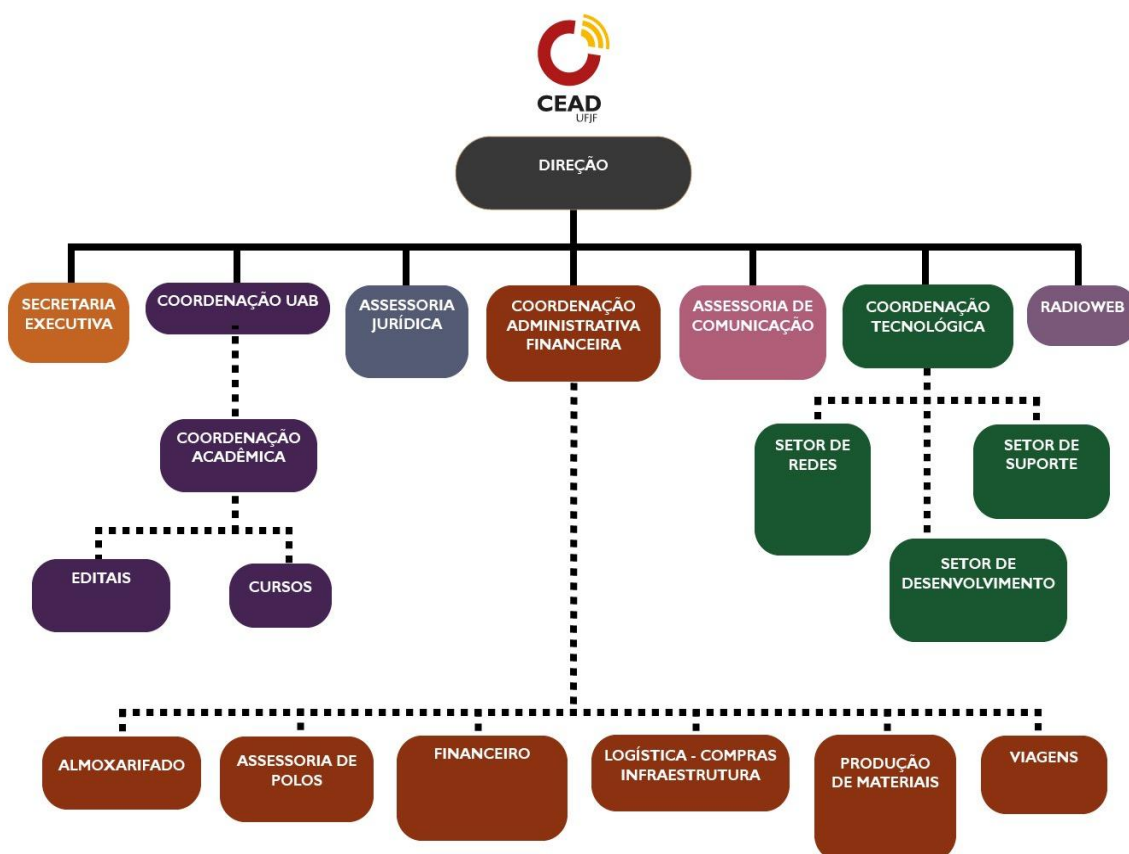
Como consta no Plano de Desenvolvimento institucional (PDI: 2015-2019), a UFJF tem sua atuação acadêmica inserida nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, atuando nos níveis de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), nas modalidades de ensino presencial e a distância, desenvolvendo também ações relacionadas à pesquisa e extensão. Ainda neste documento, temos os objetivos específicos da Pró-Reitoria de Graduação, em consonância com os princípios pedagógicos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas na UFJF, e, dentre eles: a promoção do desenvolvimento da Educação a Distância e a adoção de novas tecnologias de ensino nos cursos presenciais de Graduação e de nível médio, além da consolidação da Educação a Distância em consonância às diretrizes do PNE vigente.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, a educação a distância é assessorada pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), institucionalizado como órgão suplementar da Universidade. A saber, foi constituído em 2004 como Núcleo de Educação a Distância (Nead) e obteve o credenciamento na modalidade EaD em 2006, por meio da portaria do Ministério da Educação nº 685/2006 (BRASIL, 2006c), que credenciou a UFJF para o oferecimento de educação a distância pelo prazo de cinco anos. A mudança de Núcleo para Centro de Educação a Distância ocorreu em 2010 e o credenciamento, em 2013. Este Centro configura-se como responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão relativas à EaD da UFJF.

¹⁷ Informação disponível no portal eletrônico da UFJF em <http://www.ufjf.br/noticias/2018/01/09/ufjf-oferece-1-337-vagas-em-57-cursos-pelo-sisu-2018/>. Acesso em 04 jul.2018.

O Centro de Educação a Distância conta com a seguinte estrutura: Direção, Secretaria, Coordenação UAB, Assessoria Jurídica, Coordenação administrativa – financeira, Coordenação de tecnologia e Radio-web. A figura 1 a seguir sintetiza essas informações em um organograma da unidade.

Figura 1 - Organograma do CEAD/UFJF



Fonte: Acervo do setor de Produção de material do CEAD.

Conforme dados da Assessoria de polos do CEAD, a UFJF possui parceria com 57 polos de apoio presencial, porém, no atual momento, 26 deles encontram-se ativos. A distribuição destes polos pode ser observada na figura 2. De acordo com o Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (2013), polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, tele aulas, avaliação

(provas, exames etc.) e poderá utilizar a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação. De acordo com o decreto nº 5.800/2016 (BRASIL, 2006), que institui o sistema UAB, a infraestrutura do polo deve ser garantida pelas prefeituras das cidades envolvidas, assim como também cabe à administração local indicar seus coordenadores.

Figura 2 - Mapa de polos com os quais o CEAD/UFJF possui relações institucionais



Minas Gerais

1. Araxá
2. Barroso
3. Bicas
4. Boa Esperança
5. Buritis
6. Buritizeiro
7. Cataguases
8. Carlos Chagas
9. Conselheiro Lafaiete
10. Coromandel
11. Durandé
12. Governador Valadares
13. Ilícinea
14. Ipanema
15. Ipatinga
16. Juiz de Fora
17. Lagoa Santa
18. Lavras
19. Mantena
20. Ouro Preto
21. Pescador
22. Pompéu
23. Salinas
24. Santa Rita de Caldas
25. São João da Ponte
26. São Sebastião do Paraíso
27. Sete Lagoas
28. Timóteo
29. Tiradentes
30. Ubá
31. Uberlândia

Espírito Santo

32. Vitória

São Paulo

33 a 50. CAPITAL:

- Balneário São Francisco
- Cangaíba
- Chácara Dona Olívia
- Cidade Tiradentes
- Interlagos
- Jaraguá
- Jardim Esmeralda
- Jardim Guapira
- Jardim Miragaia
- Jardim Moreno
- Jardim Paulistano (Zona Norte)
- Jardim Santa Lucrecia
- Jardim São Carlos (Zona Leste)
- Jardim São Roberto
- Pirajussara
- São João Clímaco
- Vila Aricanduva
- Vila Das Belezas

INTERIOR:

- 51. Cubatão
- 52. Santos - Vila Nova
- 53. Serrana - Jardim Cristina

Rio de Janeiro

54. Rio das Ostras

Rio Grande do Sul

56. Porto Alegre

Mato Grosso

55. Cuiabá

Paraíba

57. João Pessoa (Centro)

Fonte: Acervo do setor de Produção de material do CEAD.

Dentre esses 57 polos distribuídos pelos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Paraíba, os que se mantêm ativos atualmente são os de Minas Gerais, além de Santos, Serrana e Jardim Esmeralda em São Paulo, somando-se 26 polos ativos, sendo que dois deles ofertam apenas o curso de especialização em Ciências Biológicas.

No que concerne ao ingresso aos cursos em EaD da UFJF, há duas formas específicas: o aluno pode usar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou participar de processo seletivo próprio, realizando as provas nos polos escolhidos dentre os que oferecerão as provas (CEAD, 2017). De acordo com o Edital de 2017, a proporção de ingresso ocorre da seguinte forma: 70% do total de vagas são destinadas ao processo seletivo de provas e 30% destinadas ao aproveitamento da pontuação obtida em uma das duas mais recentes edições o ENEM (COPESE, 2017).

Em 2017, a educação a distância na UFJF conta com sete cursos de Graduação e seis cursos de Pós-graduação, como demonstrado no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2- Cursos de Graduação e Pós-graduação a distância oferecidos na
Universidade Federal de Juiz de Fora**

Graduação	Pós-graduação
• Bacharelado em Administração Pública • Licenciatura em Computação • Licenciatura em Educação Física • Licenciatura em Física • Licenciatura em Matemática • Licenciatura em Pedagogia • Licenciatura em Química*	• Ciências Biológicas • Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência • Especialização em Gestão Pública • Gestão Pública de Organização de Saúde • Especialização em Gestão Pública Municipal • Mídias na Educação • Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Básico

* O curso de Licenciatura em Química encontra-se em processo de descontinuação.

Fonte: Portal CEAD 2017.

Os cursos de Graduação e Pós-graduação a distância oferecidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora e assessorados pelo Centro de Educação a Distância fazem, como já explicado, parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Todos os cursos a distância da UFJF são de responsabilidade dos respectivos departamentos. É relevante esclarecer que o CEAD não é uma unidade acadêmica e, portanto, não tem autonomia para criação dos cursos, sejam de graduação ou de pós-graduação. Todos os cursos do sistema UAB, como em todo o sistema público são gratuitos e são ministrados, quando a distância, a partir da Plataforma Moodle, constituída em AVA com atividades tais como: fóruns, videoaulas, videoconferências e outras atividades que podem ser oferecidas num ambiente virtual de aprendizagem. Aos usuários do Moodle, é oferecido um suporte, o SAUT - Serviço de Atendimento ao Usuário, a cargo da Coordenação Tecnológica do CEAD. Conforme o portal do CEAD, a educação a distância já corresponde a aproximadamente 10% do número total de alunos de graduação da UFJF, com

cerca de cinco mil alunos distribuídos em cursos de Graduação e Pós-graduação (PORTAL CEAD, 2017).

Como vimos, é notório o crescimento dessa modalidade interna e externamente à Universidade, tendo a EaD conquistado maior espaço nas discussões acadêmicas. A resolução CONSU/UFJF nº 05/2009 (UFJF, 2009) traz em seu artigo primeiro que as ações de EaD seguirão, no que couber, as normas vigentes para a educação presencial, com as alterações constantes das deliberações específicas do CONSU e dos demais órgãos competentes. Além disso, essa resolução determina que os acadêmicos matriculados nos cursos de Educação à Distância terão os mesmos direitos e deveres próprios daqueles vinculados à educação presencial.

Na próxima seção, tentaremos fazer uma abordagem mais específica acerca desse fenômeno no âmbito da UFJF, por meio de material disponível sobre o tema, de forma a contribuir à apresentação do contexto desta instituição.

1.5 A Evasão nos Cursos de Graduação da UFJF

Uma vez que foram apresentados os principais elementos que estruturam e organizam a EaD na UFJF na seção anterior, abordaremos a seguir a problemática da evasão nos cursos de graduação desta instituição. Para isso, trataremos algumas pesquisas realizadas acerca do tema no país, primeiramente na modalidade presencial, para que possamos ter elementos de comparação com o que ocorre na modalidade a distância.

No que concerne a pesquisas relacionadas especificamente à temática da evasão e/ou retenção na UFJF identificamos um total de quatro dissertações, sendo que as três primeiras tratam da modalidade presencial. É importante relatar que só tivemos acesso ao último trabalho de Moura (2017) acerca de cursos EaD da UFJF ao final da pesquisa que ora apresentamos. Até então, não tínhamos conhecimento de nenhum outro estudo envolvendo os cursos de graduação a distância desta instituição.

No primeiro trabalho, o de Santos (2016), foi realizado um estudo de todos os cursos presenciais da instituição. Assim, como a nossa pesquisa, esse trabalho apontou índices de evasão maiores nas áreas de exatas. Numa análise que tem como base os diferentes grupos de ingresso de alunos na UFJF, isto é, cotistas

e não cotistas, a pesquisa considerou o período compreendido entre 2010 e o primeiro semestre de 2015 como recorte para análise. Nesse período foi percebida uma situação de cancelamento de matrículas de alunos com porcentagens de 45,4% de alunos cotistas contra 54,6% de alunos não cotistas (SANTOS, 2016, p. 43). Os dois cursos com os maiores índices de cancelamento de matrículas foram os bacharelados interdisciplinares em Ciências Exatas e Ciências Humanas, com 38,8% e 37,8%, respectivamente. Além dos bacharelados interdisciplinares, foram citados outros cursos cujos índices de cancelamento de matrícula apresentam-se acima da média da UFJF, conforme a autora, entre eles: Sistemas de Informação (27,56%), Geografia (23,42%), Ciências da Computação (21,48%), História (20,77%), Matemática (24,31%), Química (21,77%), Ciências contábeis (19,05%) e Ciências econômicas (19,07%).

Seguindo os dados anteriormente apresentados, torna-se pertinente especificar aqui, a título de exemplificação, o bacharelado interdisciplinar em ciências exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa escolha justifica-se por se tratar de uma análise de um curso da área de exatas, identificada nesta discussão como uma área que produz altos índices de evasão. Além disso, trata-se de um curso que serve como uma etapa para futuro seguimento em algumas carreiras, reunindo características comuns a vários cursos nessa área, tais como cursos de Ciência da Computação. Engenharia Computacional; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Estatística; Física; Matemática e Química.¹⁸

Na segunda dissertação, Ciribelli (2015) informa que, por meio de registros do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional da UFJF (CGCO), verificou-se que, entre os anos de 2009 e 2014, o percentual de alunos evadidos no curso de BI em Ciências Exatas foi, em média, de 38%, uma taxa superior à média de 22% anual registrada anteriormente por Silva Filho et al (2007).

Já o terceiro trabalho foi realizado por Ferreira (2016), em que o pesquisador apresentou alguns dados acerca dos altos índices de reprovação nos cursos de Engenharia Elétrica da UFJF. O autor analisou a reprovação de alunos nas disciplinas do departamento de matemática e física oferecidas na engenharia. Ao analisar o índice de reprovações por nota e frequência para disciplinas como Física I, II e III; Cálculo e Álgebra Linear, por exemplo, ele percebeu que, entre os

¹⁸ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cienciasexatas/curso/o-curso/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

anos de 2007 a 2014, as reprovações aumentaram em todas as disciplinas, porém variando muito de um ano para outro e apresentando anos de pico, chegando, em alguns casos, a dez vezes o índice do ano anterior, como aconteceu com cálculo II em 2013. Na educação a distância, semelhantemente, ao analisarmos disciplinas das áreas de exatas chegamos a resultados de disciplinas com maior reprovação entre os evadidos recaindo nas disciplinas de Pré-cálculo – que prepara para todas as disciplinas de cálculo seguintes e Introdução às ciências Físicas. O autor faz considerações acerca da relação entre reprovação e evasão quando diz que:

A reprovação é um conceito que se relaciona também com a retenção acadêmica, uma vez que um aluno reprovado em uma ou mais disciplinas de um curso, tem seu processo de progressão impedido, seja pela obrigatoriedade de cursar tais disciplinas novamente, seja pelo fato de serem pré-requisitos para as demais disciplinas do curso. Desse modo, o aluno fica retido, podendo implicar na postergação involuntária do prazo de integralização dos cursos ou até mesmo no abandono escolar (FERREIRA, 2016, p. 61).

Moura (2017) realizou um estudo da evasão nos cursos a distância da UFJF, tendo como objetivo central identificar as possíveis razões para esse fenômeno, de acordo com a visão de egressos e evadidos das licenciaturas EaD. A pesquisa de Moura (2017) utilizou como instrumento um questionário enviado a 2.729 evadidos e 596 egressos (números relativos ao período de 2005 a 2015). Contudo, a taxa de retorno foi muito pequena, pois efetivamente fizeram parte do estudo 85 pessoas, sendo 55 egressos (9,22% do total de egressos) e 30 evadidos (1,09% do total de evadidos) dos cursos de licenciatura em Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química. Esse fato reafirma nossas considerações acerca dos riscos de baixo retorno de respondentes em se tratando de evadidos. A pesquisadora reflete sobre esses números, alertando para as limitações que isso traz às análises dos dados ao mesmo tempo em que defende a relevância do conteúdo das informações obtidas. Como resultado, ela relatou três motivos mais frequentes para a ocorrência da evasão, que foram “Dificuldade de acesso ao polo” (24%), “Falta de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores” (14%) e “Dificuldade com as disciplinas do curso” (14%). Falta de tempo e de autonomia para estudar na EaD apareceram logo em seguida como razões principais (10%) (MOURA, 2017, p. 75).

O cenário de evasão dos cursos a distância já ficava evidenciado nas rotinas de trabalhos e contextos de gestão dos cursos de graduação. Entretanto, o que se conhece como movimento para mapear esse problema, além do trabalho de Moura (2017), iniciado em 2015 como um estudo exploratório da coordenação acadêmica do CEAD – como relata a pesquisadora, aconteceu no mês de maio de 2016, a pedido da direção do órgão. Nesse sentido, foi feita a solicitação ao assessor de polos do CEAD que entrasse em contato com os coordenadores de polos de graduação a distância com perguntas acerca de motivos de evasão relatados por alunos, pontos positivos e aspectos de melhoria observados, além da descrição da estrutura física dos polos. O contato foi feito por e-mail durante o período de maio a julho de 2016 e, a partir das informações que retornaram dos coordenadores acerca dos dados e dos índices de evasão identificados, este estudo tomou corpo.

A partir de dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFJF (SIGA), alimentados pela coordenação de Assuntos e Registro Acadêmico (CDARA) e do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB), alimentado pelos coordenadores dos cursos a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi possível identificar um alto índice de evasão de alunos nos cursos de graduação. Com base nesses dados, foi possível elaborar um quadro com significado das situações discentes discriminadas no sistema e montar um controle desses cursos, registrado em julho de 2016, março e agosto de 2017.

Quadro 3- Situação Discente no SISUAB 2017¹⁹

Status	Significado
Cursando	A partir do momento em que se inclui o aluno.
Desvinculado	O aluno oficializa a desistência do curso na IES.
Desistente	O aluno desistiu do curso, mas não oficializou na IES.
Trancado	Aquele que trancou a matrícula.

¹⁹ Nova nomenclatura do SISUAB 2, divulgada no fórum de Coordenadores UAB em março de 2017. Anteriormente não se separava os termos desvinculados e desistentes. Por esse motivo chamamos de evasão a soma: desvinculados + desistentes.

Formado Ou Falecido	Quando a oferta é concluída, o status “cursando” é alterado automaticamente para “não concluinte”. O próprio sistema acusa o prazo final do curso e o aluno fica com o status “não concluinte”. O coordenador deve alterar o Status do aluno para “formado” ou “outro”.
Retido TCC	O aluno ficou retido só com o TCC.
Transferido	Quando o aluno não terminou o curso naquela reoferta e irá ser transferido para outra oferta a fim de continuar o curso.

Fonte: Sisub 2017

Uma análise dos dados contidos no SISUAB viabilizou a elaboração de quadros que serviram como base para a construção de um controle acerca da porcentagem de evasão de alunos nos polos em cada curso de graduação em todos os anos em que foram ofertados. O Quadro 4 sintetiza as demais, contendo o total dessa porcentagem de evasão nas graduações analisadas de forma comparativa.

Quadro 4- Total de alunos matriculados e evadidos dos cursos de 2007 a 2014²⁰

CURSOS	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2014		TOTAL		% de evasão por curso
	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	Entrada	Evasão	
Licenciatura em Computação	-	-	-	-	-	-	326	280	-	-	298	190	248	151	872	621	71,21%
Licenciatura em Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	129	51	81	14	210	65	30,95%
Licenciatura em Física	-	-	104	87	36	30	-	-	-	-	299	169	137	59	576	345	59,89%
Licenciatura em Matemática	-	-	470	429	239	205	-	-	-	-	225	78	176	22	1110	734	66,12%
Licenciatura em Pedagogia	349	158	-	-	395	220	-	-	248	88	293	127	124	02	1409	595	42,22%
Adm. Pública	-	-	-	-	272	175	-	-	145	01	247	29	162	01	826	206	24,93%
Total por entrada	349	158	574	516	942	630	326	280	393	89	1491	644	928	249	5003	2556	51,08%
% de evasão da turma	45,27%		89,89%		66,87%		85,88%		22,64%		43,19%		26,83%		51,08%		-

Fonte: Do autor.

²⁰ O símbolo (-) significa que não houve entrada de nova turma no curso no ano correspondente.
Os dados referentes às entradas de alunos em 2014 nos cursos são parciais, tendo em vista que essas turmas ainda estão ativas.

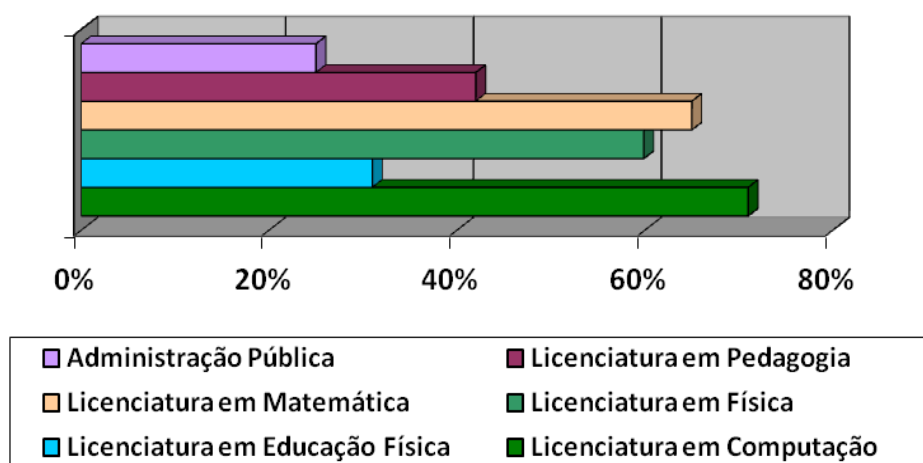
A análise do quadro 4 permite, então, evidenciar maior evasão nos cursos de exatas, sendo encontrado o maior índice no curso de Licenciatura em Computação, seguido por Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física. Fazendo-se um paralelo com a modalidade presencial, alguns estudos evidenciam um maior índice de evasão nestas áreas de Ciências Exatas.

Gliogi (2016), estudando a respeito da evasão pré-SiSU e pós-SiSU, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constatou que a área de exatas, juntamente com engenharias, ciências agrárias, biológicas e da saúde apresentam números expressivos de evasão, enquanto as áreas de ciências humanas e sociais apresentaram diminuição.

Lucena (2015) também apresenta uma tabela com dados extraídos do site do INEP em que os cursos de exatas, tais como ciência da computação, matemática e física aparecem entre os maiores com taxas de evasão em 2005. Além desses, evidenciamos o caso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas (CIRIBELLI, 2015) e o caso da Engenharia Elétrica por Ferreira (2016), apresentados anteriormente.

Tendo como base as análises dos dados do quadro 4 (p. 46), para a UFJF apresentamos os índices de evasão nos cursos de graduação da UFJF no gráfico a seguir:

Gráfico 3- Evasão nos cursos de graduação a distância da UFJF



Fonte: Do autor.

O Gráfico 3 demonstra a dimensão do problema que a evasão representa para os cursos a distância na UFJF. É a partir das informações nele presentes que

melhor ficam caracterizados os sentidos da questão proposta por este trabalho e que será desenvolvida nos próximos capítulos.

Percorremos neste capítulo uma abordagem histórica e descritiva acerca da EaD no país e no âmbito desta Universidade, de modo a contribuir para uma melhor percepção da conjuntura atual da EaD e o desafio de se trabalhar com a questão da evasão. A evasão abarca aspectos político-administrativos, financeiros e pedagógicos, fatores esses que alicerçam esta pesquisa como um estudo de caso de gestão de ensino superior. Nesse sentido, o CEAD, tendo por base maiores informações acerca de como a evasão ocorre nos cursos por ele assessorados, poderá atuar como um articulador no planejamento de ações junto aos coordenadores de cursos e de polos, além do acompanhamento dos resultados de suas ações.

A literatura concernente ao tema evasão, tendo como alguns exemplos, Abbad (2010) Araújo, Oliveira e Marchisotti (2016) Bittencourt e Mercado (2014), converge no sentido de fazer uma divisão entre causas externas e internas às instituições de ensino. Nesse sentido, tem-se que as primeiras estão diretamente ligadas ao aluno antes de entrar na universidade, como fatores sociopolíticos, econômicos, vocação pessoal, isto é, características individuais e conjecturais. Já as causas internas às IES estão diretamente ligadas ao aluno quando este se encontra no contexto da instituição de ensino, como, por exemplo, atitude comportamental, motivos institucionais e requisito didático-pedagógico do curso. Levando-se em consideração a abrangência que se pode obter quanto ao estudo das causas externas à instituição, àquelas relativas a problemas de ordem individual, inclusive de ordem psicológica do indivíduo e condições socioeconômicas os alunos – abordagem essa que ainda não se esgotaria num trabalho específico das causas extra acadêmicas – este trabalho pretende, atendendo aos limites de atuação do Centro de Educação a Distância da UFJF, ater-se às questões de evasão internas à instituição. Essa abordagem será feita um pouco mais à frente, especificamente na análise dos dados a respeito das causas de evasão nos cursos em questão.

Destarte, a partir do contexto apresentado, pretende-se investigar os principais fatores determinantes de evasão dos cursos de graduação à distância desta instituição, à exceção do curso de licenciatura em Química, que se encontra em processo de descontinuação. Para isso, abordaremos, primeiramente, no capítulo seguinte, aspectos teóricos relativos ao tema da evasão, conceitos

pertinentes ao tema e possíveis causas tanto em termos gerais, como no âmbito da UFJF.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO

No capítulo anterior, foi apresentado um breve histórico da educação a distância no Brasil e de como ela veio se desenvolvendo, o que veio a contribuir para a concepção de como a EaD se apresenta atualmente e possibilitou uma percepção de seus desafios e possibilidades atuais. Além disso, foram apresentados os dispositivos legais que amparam essa modalidade de modo a prover este estudo com dados capazes de evidenciar qualquer fragilidade que se possa identificar, num nível macro, acerca da regulamentação da EaD. Ainda foi apresentado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, ao qual pertencem os cursos oferecidos pelas unidades acadêmicas da UFJF, assessorados pelo CEAD, o que contextualizou a situação atual da educação a distância nesta universidade e viabilizou a apresentação do quadro de evasão identificado nos cursos de graduação a distância.

De modo a retomar os objetivos específicos deste estudo e após uma exposição do cenário da EaD e sua contextualização em âmbito nacional e local, neste capítulo direcionaremos a atenção ao propósito de identificar os principais elementos relacionados à evasão nos cursos de graduação a distância da UFJF. Para tanto, primeiramente será apresentado um referencial teórico que aborda as principais causas de evasão na modalidade a distância postos à luz por autores tais como Abbad (2010), Araújo, Oliveira e Marchisotti (2016); Bittencourt e Mercado (2014), Cabeda et al (2010), Martins et al (2013) e Santos (2013) que irão dialogar com as concepções de Belloni (2015) com relação à modalidade de educação a distância. Nesse sentido, a evasão será pensada levando em consideração dois diferentes tipos de motivação, mais especificamente pensando-se em o que os autores basicamente identificam como causas externas às instituições de ensino e internas a elas.

Na segunda seção do capítulo adentraremos a proposta metodológica da pesquisa. Dessa forma, esse estudo será ancorado nos elementos de análise: polo, estrutura didático-pedagógica do curso e trajetória da evasão. Com isso, espera-se levantar considerações e que contribuam para a construção de um Plano de Ação Educacional com o objetivo de reduzir a evasão de alunos, conforme constatada e apresentada no Quadro 4 (p. 46).

2.1 Circunstâncias da Evasão

No contexto da educação a distância, mais especificamente daquilo que pode ser relacionado ao tema da evasão, busca-se as possíveis causas ou motivadores da decisão de deixar o curso por parte dos estudantes. Daudt e Behar (2013) evidenciam que:

As formas de acesso e permanência dos alunos da graduação a distância têm se mostrado um desafio para gestores de IES, assim como para pesquisadores que buscam identificar as causas da evasão e encontrar maneiras de administrar sua contenção (DAUDT; BEHAR, 2013, p. 415).

Como evidenciado por Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), o deslocamento dos conteúdos expostos tradicionalmente por professores em cursos presenciais para cursos mediados por tecnologias de informação e comunicação tem exigido esforço e atenção. Os autores ponderam que é necessário que haja “uma equipe treinada em desenho instrucional, especialistas em conteúdo, programadores visuais, profissionais da computação e ergonomistas, entre outros profissionais” para conferir qualidade à modalidade de EaD (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006, p. 6). Em adição a isso, é primordial que os conteúdos sejam disponibilizados, respeitando-se as características das mídias designadas para o seu desenvolvimento. Tais peculiaridades da EaD, alinhadas à flexibilidade de participação e acompanhamento por parte dos alunos e à necessidade de uma formação específica por parte dos profissionais da educação que vão ali atuar delineiam um conjunto de fatores que podem resultar na evasão.

Ramos et al (s/d) propõem que a evasão no ensino superior envolve fatores que relacionam os estudantes, os professores, os conteúdos e as tecnologias próprias do ambiente virtual. Englobam o projeto pedagógico, tipos de interações online, além de questões concernentes à infraestrutura e às políticas institucionais. E ainda:

A evasão tem sido considerada um fenômeno complexo, envolve o comportamento humano que varia ao longo do tempo. Ela é resultado de uma decisão do estudante de abandonar o curso. Possui causas e origens amplas que se referem a episódios que estão ou não no controle das instituições educativas (RAMOS et al, s/d, p. 2).

Com efeito, Sales (2009) afirma que os progressos tecnológicos no campo da EaD não foram por si só capazes de evitar a ocorrência da evasão. Seguindo essa perspectiva, Almeida et al (2013) ressaltam que um dos fatores substanciais, considerados impeditivos ou complicadores do desenvolvimento e êxito de cursos a distância seria uma falta de esforço por parte de professores em fazerem com que seus alunos se mantenham atentos e engajados. Essa dificuldade é relacionada ao fato de que este aluno se encontra em uma conjuntura diferente da sala de aula tradicional. No contexto da EaD, conforme esses autores, apenas o domínio das ferramentas tecnológicas não é suficiente para impulsionar o interesse desse aluno, é necessário também que ele se disponha a usá-las e ao mesmo tempo que se adapte a alguns aspectos inerentes à EaD, como os processos específicos de interação com os professores, tutores e outros alunos.

Seguindo para a evasão no ensino superior a distância, Ramos et al (s/d) também mencionam a existência de causas internas (competências individuais e pessoais) e externas (relacionadas à cultura das instituições universitárias) que podem motivar a evasão, tornando esse processo complexo e multifacetado. Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) complementam a dimensão que o tema pode alcançar quando chamam a atenção para o fato de que, além dos problemas específicos dos cursos a distância baseados em TIC, há aqueles herdados dos cursos presenciais tais como:

(..) exercícios incompatíveis com a natureza e grau de complexidade dos objetivos educacionais e a falta de informações sobre o perfil de entrada dos participantes quanto às suas características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem, resultando em um desenho de curso voltado para perfis genéricos, imprecisos e hipotéticos de clientela, entre outros problemas técnicos (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006, p. 6)

Apresentaremos a seguir como alguns teóricos caracterizam o fenômeno da evasão, ou seja, como ocorre essa divisão entre aspectos externos à instituição e internos a ela em algumas pesquisas na área. Na proposta metodológica, demonstraremos quais aspectos poderão ser objeto de análise por meio dos instrumentos elencados para esse estudo.

De forma geral, os pesquisadores do tema da evasão fazem uma divisão entre causas externas e internas à instituição. Abbad (2010), por exemplo,

caracteriza as causas de evasão em dois tipos: relacionadas ao aluno e relacionadas ao e-learning. Entre os primeiros, tem-se:

(...) Falta de tempo, dificuldades financeiras, falta de condições de estudo no local de trabalho, problemas relacionados ao trabalho, falta de condições de estudo em casa, razões pessoais ou domésticas, dificuldade para deslocar-se até o local destinado a encontros presenciais, falta de habilidade para administrar o tempo de estudo, falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência como aluno em cursos a distância, dificuldade para redigir textos e mensagens, falta de habilidade para utilizar recursos da internet, problemas com a tecnologia (falta de habilidade para realizar downloads de documentos e recursos de áudio e vídeo e para utilizar os recursos da internet), falta de suporte de outros alunos para atingir bons resultados de aprendizagem, não utilização de computador em outras tarefas, percepções equivocadas sobre a natureza e a complexidade do curso e baixa frequência de participação do aluno em atividades de interação com o tutor e colegas. (ABBAD, 2010, p. 294-295)

Entre os fatores ligados ao desenho do e-learning, a autora destaca:

(...) o não atendimento de expectativas pessoais; a falta de informações sobre a importância do curso; a baixa frequência de uso das ferramentas da web; a insatisfação com o desempenho do tutor; o absenteísmo dos tutores; a falta de assistência do tutor ao aluno; o atraso no envio de feedbacks ou fornecimento de poucos informativos aos alunos; a separação física entre professor e alunos; a duração e a dificuldade do curso; o modo de entrega do curso (dificuldade em acessar o website); a quantidade de trabalhos escritos exigidos; o nível do curso; a falta de atividades face a face; a falta de suporte da unidade de ensino ao aluno; a má qualidade dos materiais de ensino e a falta de interação com colegas (ABBAD, 2010, p. 294-295).

Pela quantidade de fatores apresentadas por Abbad (2010) que podem influenciar a evasão, podemos perceber a complexidade que envolve o tema. Precisamos ponderar, entretanto, que elencar essa variedade de fatores que estariam relacionados à situação de evasão nos cursos superiores pode não contribuir, de fato, para pensarmos de forma objetiva e sistemática o problema.

Ferreira (2016) categoriza a evasão em três dimensões: dimensão individual, dimensão contextual e dimensão institucional; As causas individuais são aquelas ligadas ao próprio aluno - como gênero, idade, tempo dedicado aos estudos, frequência ao serviço de monitoria oferecido nas disciplinas, motivo da escolha do curso, expectativa com relação ao tempo de conclusão, grau de satisfação com o curso, além do processo de adaptação à vida universitária. O autor

relaciona as causas contextuais ao contexto sociocultural, familiar e econômico no qual o aluno está inserido. Dentre esses fatores, Ferreira (2016) destaca variáveis como a renda familiar, a participação do aluno nessa renda, o tipo de instituição que o aluno cursou o Ensino Médio, forma de ingresso, opção por cotas sociais ou raciais, exercício de atividade remunerada, moradia e estado civil como determinantes nesse contexto. Por fim, na dimensão institucional, o pesquisador faz uma análise das políticas educacionais de permanências estudantis do REUNI, ao mesmo tempo em que pondera que, para tratar das causas institucionais, é necessário retomar as causas individuais e contextuais, uma vez que os alunos que se enquadram em um contexto problemas de ordem individual e conjuntural são os que mais necessitam de políticas e programas específicos oferecidos pelas instituições para que tenham melhores condições de permanecer no ambiente universitário. Dessa forma, o pesquisador cita o REUNI como um instrumento que foi capaz de aumentar o número de alunos nas instituições públicas, demandando um arranjo na estrutura física.

Tal estrutura se resumiu à construção e ampliação de espaços físicos, como prédios novos para abrigar salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, auditório, ampliação do quadro de pessoal através da contratação de professores e técnico-administrativos e a ampliação do número de bolsas de manutenção (FERREIRA, 2016, p. 72).

Bittencourt e Mercado (2014), também analisam as principais causas para o fenômeno da evasão em cursos na modalidade a distância. Como o Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB e da Universidade de Brasília, os autores também elencaram as causas de evasão em categorias que podem se dividir em causas pessoais, isto é, aquelas relacionadas a questões individuais do aluno; e causas internas, referentes ao curso/instituição. Como causas pessoais, notaram as seguintes razões que afetaram seu objeto de estudo: falta de tempo e falta de recurso financeiro. Já com relação às causas internas, pôde-se notar a inadequação do conteúdo utilizado pela instituição para cursos de EaD, material didático inadequado e tecnologia inadequada.

Ramos et al (s/d), em um estudo sobre evasão e permanência em cursos superiores a distância, apresentam o modelo de composição de persistência de Rovai (2003) em que são consideradas duas variáveis prévias à admissão do aluno no curso e duas posteriores que podem definir a decisão do estudante de persistir ou não no curso.

Quadro 5 - Variáveis prévias e posteriores de persistência no curso

Variáveis prévias à admissão	Variáveis posteriores à admissão
Características do indivíduo: Idade, etnia, gênero, desenvolvimento intelectual e desempenho.	Fatores externos: finanças, horas de trabalho, responsabilidades familiares.
Habilidades do estudante: letramento digital, informacional, administração do tempo, leitura, escrita e interação baseada no computador.	Fatores internos: integração acadêmica e social, comprometimento com metas e objetivos, hábitos de estudo, absenteísmo, stress, avaliação do

Fonte: Rovai, 2003

Com base em Rovai (2003), podemos perceber, assim como os demais pesquisadores já citados, que o autor considera como questões influenciadoras da evasão os fatores inerentes ao aluno e outros que envolvem a instituição. Porém, nessa divisão podemos notar que mesmo nos fatores internos há grande participação da reação do aluno frente ao curso e à instituição. Dessa forma, se olharmos para as variáveis posteriores à admissão (fatores internos), temos dimensões, tais como interação, participação e desempenho; gestão do curso e gestão universitária. Essas dimensões foram classificadas pelo autor em níveis micro, meso e macro respectivamente. No nível micro considerou-se processos de interação professor, estudante e conteúdo, comunicação e participação formal nas atividades e o desempenho. No nível meso aparecem o projeto pedagógico, a organização e execução do curso, tecnologias e gestão do AVA, entrega e realização das atividades, apoio à aprendizagem e sistema de avaliação. Já no nível macro, levou-se em consideração a Infraestrutura, políticas institucionais de apoio aos estudantes, políticas de retenção e de financiamento estudantil, ações estas que refletem nos níveis meso e micro.

Conforme Ramos et al (s/d), se nos atentarmos ao nível micro, ou seja, o das interações entre estudantes e alunos e a participação formal, as intervenções particulares dos professores são primordiais e podem atuar na decisão de persistir no curso. Nesse sentido, é conveniente que professores e tutores introduzam atividades de aproximação, tais como e-mails periódicos oferecendo informações e suporte em prol de uma diminuição das distâncias. Além disso, conforme os autores, é necessário que o feedback seja imediato.

O nível meso é detalhado como aquele nível em que se discute o projeto pedagógico, organização e execução do curso. Quanto ao nível macro, Ramos et al (s/d) afirmam que foi o menos discutido na literatura internacional, dando margem a uma preocupação acerca da posição que as instituições universitárias têm assumido perante a questão da evasão. Os autores reforçam a importância do apoio financeiro às instituições, infraestrutura e qualidade dos serviços como aspectos motivadores da persistência do aluno no curso. Tem-se, a partir dessa exposição, que uma interação de ações nos níveis micro, meso e macro é decisiva no combate à evasão. Nesse íterim, os autores destacam o nível meso em que há o desenho do curso. Desse modo, “as práticas de ensino e aprendizagem online são denominadas a partir do desenho pedagógico do curso, esse é o núcleo definidor das regras que podem impactar na decisão do estudante para evadir ou persistir” (RAMOS, s/d, p. 13).

Embora contextualizado pela modalidade presencial, Tinto (1975), também com atenções voltadas à evasão no Ensino Superior, considera diferenças pessoais, como as encontradas nas variáveis prévias à admissão de Rovai (2013), menos importantes quando comparadas à integração acadêmica e social no tocante às causas de evasão. Esse modelo, conforme exposto em Almeida et al (2013), ressalta o compromisso do aluno com os seus objetivos de concluir o curso, o comprometimento com as suas obrigações fora do ambiente acadêmico, a sua formação escolar anterior e a integração acadêmica e social.

Em outra perspectiva, Ferreira (2016), num estudo que analisou causas de reprovação nos cursos de Engenharia Elétrica da UFJF, divulgou em seu trabalho, uma diferença de resultados de desempenho por meio de reprovação em disciplinas por nota e frequência por parte de alunos não cotistas e cotistas na UFJF. Estes últimos apresentaram maior porcentagem de reprovação por nota. Dessa maneira, é possível mostrar que a origem social dos alunos, de alguma forma, impacta o seu desempenho acadêmico dentro da instituição, demonstrando também a importância de variáveis prévias à admissão nas universidades.

Ainda Martins et al (2013) e Santos (2013), mencionados na seção 1.3 e que analisaram causas de evasão em instituição e polo específicos também constatarem algumas causas para evasão em seus estudos: No primeiro, o não atendimento das expectativas do aluno e falta de disponibilidade para estudar. Os autores relacionam o não atendimento às expectativas do aluno com a percepção

por parte destes de que os cursos a distância são menos exigentes, percepção agregada à noção de que esses cursos são direcionados a pessoas que não possuem tanto tempo para estudar quanto as que se encontram na modalidade presencial. Nesse mesmo sentido, Belloni (2015), destaca que a EaD visa prioritariamente a populações adultas que não têm possibilidades de frequentar uma instituição de ensino convencional presencial, e que têm pouco tempo disponível para a dedicação aos estudos. Segundo a autora, foram evidenciadas dificuldades em lidar com a tecnologia empregada, dificuldade na gestão do tempo para realizar as atividades propostas nos cursos ofertados no polo e problemas relativos à falta de adaptação aos métodos, didática e práticas envolvidas no processo da EaD.

Bittencourt e Mercado (2014), por sua vez, dispõem de quadros categorizadores de causas de evasão (que reproduzirei a seguir) divididos em o que eles denominam de causas exógenas e causas endógenas de evasão. No Quadro 6 que segue, pode-se visualizar como os autores enxergam as causas exógenas de evasão. Nessa perspectiva, causas relacionadas a fatores externos às instituições de ensino, divididas em subcategorias como causas sócio-político econômicas, vocação pessoal, características individuais e características conjunturais.

Quadro 6 - Causas exógenas da evasão na EaD segundo Bittencourt e Mercado (2014)

Causas Sócio-político econômicas	Apoio da instituição que trabalha
	Valorização do diploma no mercado
	Tempo para estudar
	Carga horária semanal de trabalho
	Deslocamento até polo de ensino
	Dificuldades de acesso à Internet

	Entendimento das matérias
	Adequação do conteúdo com o trabalho
Vocação Pessoal	Aptidão para a profissão
	Possuir outro curso superior
	Adaptação ao sistema universitário
	Mudança de interesse pessoal ou profissional
	Estar cursando paralelamente outro curso
	Desconhecimento prévio a respeito do Curso de Administração a distância
Características Individuais	Problemas de saúde
	Atendimento do curso às expectativas prévias
	Dificuldade de assimilação da cultura de EaD
	Falta de habilidade para usar as TIC
Características Conjunturais	Problemas financeiros
	Influência familiar
	Mudança de residência ou cidade
	Mudança de estado civil
	Responsabilidade econômica no sustento da Família

Fonte: Bittencourt e Mercado (2014).

Quanto às causas endógenas, aquelas relacionadas a fatores intrínsecos da instituição de ensino, na visão desses autores, têm-se fatores tais como requisitos didático-pedagógicos, motivos institucionais e atitudes comportamentais. Para cada um desses fatores os autores apresentam alguns motivos específicos, tais como os que podemos verificar no quadro 7 a seguir.

Quadro 7- Causas endógenas da evasão na EaD segundo Bittencourt e Mercado (2014)

Atitude Comportamental	Didática dos professores
	Orientação da Coordenação do curso
	Motivação e incentivo por parte do tutor
	Insatisfação com o tutor
	Contato com professores
Motivos Institucionais	Ausência de tutores nos polos
	Acesso a bibliotecas
	Estrutura dos polos de ensino
	Laboratório de informática nos polos de ensino
	Interatividade no AVA
	Meios de comunicação oferecidos para contato
	Tecnologia utilizada inadequada

Requisitos didático-pedagógicos	Carga horária curricular do curso
	Relação do Currículo com o mercado
	Critérios de avaliação do aluno
	Associação entre a teoria e a prática
	Relação entre conteúdo das disciplinas
	Encontros presenciais
	Complexidade das atividades
	Contato entre colegas de cursos
	Reprovação em mais de duas disciplinas no Semestre
	Prazos de entrega das atividades
	Avaliação dos exercícios
	Avaliações das provas
	Material didático oferecido
	Qualidade do curso
	Falha de elaboração do curso

Fonte: Bittencourt e Mercado (2014).

De acordo com Bittencourt e Mercado (2014), as questões endógenas são comuns nas instituições de ensino e precisam ser enfrentadas. Levando-se em consideração nosso recorte de pesquisa, nos ateremos a descrever mais intimamente essas questões. Assim, é preciso, pois, lançar o foco à qualidade dos cursos.

As causas endógenas podem ser evitadas pelas instituições, diminuindo assim os altos índices de evasão. Para isso é preciso que a instituição tenha um programa de controle de qualidade, para seleção de bons tutores, que sejam especialistas na área, professores motivados para atuar na EaD, projeto político pedagógico do curso coerente com a metodologia da EaD, uma boa equipe de apoio institucional para dar suporte ao aluno sem experiência na EaD, entre outros (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 476).

Ao considerarmos os motivos elencados por Bittencourt e Mercado (2014) em “atitude comportamental” e ainda para Abbad (2010), quando discorre sobre motivos relativos ao e-learning (a insatisfação com o desempenho do tutor; o absenteísmo dos tutores; a falta de assistência do tutor ao aluno; o atraso no envio de feedbacks ou fornecimento de poucos informativos aos alunos; a separação física entre professor e alunos) a questão do tempo pode ser um aspecto mais difícil de lidar do que a separação no espaço. Conforme ressalta Belloni (2015), os sistemas de EaD são muito abertos em termos de espaço, visto que o estudante pode realizar suas atividades em qualquer lugar; todavia, observa-se uma maior rigidez em relação ao tempo. Embora o aluno possa organizar seus horários, não há tanta flexibilidade aos prazos finais, aspecto esse que pode ser agravado por atrasos nas respostas às dúvidas ou no acesso aos materiais do curso.

Assim sendo, torna-se primordial que o aluno tenha ao seu dispor, logo de início, informações claras e honestas sobre os cursos e seus requisitos, pois serão aspectos norteadores para que se possa assegurar com mais eficiência a permanência do estudante no sistema. Lima, Rodrigues e Viana (2016) afirmam que embora haja à disposição dos alunos serviços de tutoria e atividades presenciais de apoio, é necessária uma interação regular e satisfatória com apropriada condução dos fóruns de discussão ou grupos de estudo entre tutores e alunos e entre os próprios alunos, de modo a propiciar um ambiente de maior reflexão em relação ao curso e aos conteúdos de aprendizagem. Reforçam que, como o objetivo do ensino é a aprendizagem dos alunos, não é recomendável que a avaliação seja punitiva e, neste caso, o *feedback* do tutor deve ser orientador, proporcionando novas bases para a realização da atividade com maiores chances de acerto. Além disso, é relevante frisar a importância do *feedback* assertivo por parte do tutor e em tempo adequado.

Em relação aos motivos institucionais, vale destacar a importância dos polos de apoio presencial e da utilização das Tecnologias de Informação e

Comunicação. Na regulamentação da Educação a Distância no Brasil, encontra-se a menção ao polo de apoio presencial no Decreto nº. 5.622, de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, art. 12). Nele, o polo presencial é definido como “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Ainda de acordo com a Portaria Normativa MEC nº 2 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007), a ampliação da abrangência de atuação dos programas de EaD de uma instituição fica restrita à expansão da rede de polos de apoio presencial. Nestes referenciais, fica estabelecido o que se espera do polo presencial, a saber, ser a sede dos momentos presenciais descentralizados e estágios supervisionados, local em que ocorrem práticas em laboratórios de ensino e trabalhos de conclusão de curso.

Dessa forma, os polos desempenham papel fundamental para o sistema de educação a distância, no modelo do sistema UAB, uma vez que auxiliam no desenvolvimento do curso, quiçá servindo como um ponto de referência para o aluno. Entretanto, de acordo com Cabeda et al (2010), a realidade nos apresenta polos que não possuem objetivos estabelecidos e que carecem de estrutura adequada. Conforme os autores, essas unidades devem oferecer flexibilidade de horários, de preferência, funcionar durante os dias úteis, incluindo os sábados, nos três turnos.

Os polos de apoio presencial, além de demonstrar suficiência em relação à sua infraestrutura e a recursos humanos, devem ser encarados como “aquele elemento de contato presencial, social, físico, pessoa a pessoa”. Desse modo, “o polo presencial de apoio a EaD pode ser muito importante pelo caráter afetivo de pertencer a um grupo” (CABEDA et al, 2010, p. 5). A partir dessa correlação entre fatores físicos e afetivos, os autores mencionam a busca pelo o que eles determinaram como o “polo dos sonhos” e mencionam três pontos que precisam ser revistos para possibilitar essa investida: conectividade sem fio e acesso a banda larga, o professor-tutor colaborativo e estrutura de hardware.

A conectividade sem fio pode garantir acessibilidade, uma vez que o aluno pode utilizar seu próprio notebook, evitando custos com aparelhos que caem na defasagem muito rapidamente. Em relação ao professor-tutor colaborativo, os autores evidenciam a importância de este profissional possuir, além da competência técnica, competências humanas; nesse sentido, ressaltam que “o perfil deste profissional deve contemplar um caráter extrovertido e amigável e que realmente

aprecia trabalhar com as pessoas” (CABEDA et al, 2010, p. 7). Abrindo um parêntese nesse ponto, é pertinente colocarmos uma questão abordada por Mancebo, Vale e Martins (2015) quanto as condições de trabalho dos tutores EaD:

Outro problema que merece consideração no EaD é o trabalho do docente. Ele é substancialmente desenvolvido por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispondo sequer de vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades tipicamente docentes. A resolução n. 8, de 30 de abril de 2010 do MEC é exemplar nesse aspecto, ao destacar que os tutores devem trabalhar mediante o recebimento de bolsas, um tipo de contratação que evita a criação de vínculo empregatício e a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores, como carreira docente, décimo terceiro salário, férias, bem como a contagem de tempo para a composição da base de cálculo da aposentadoria”. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 43)

Em adição a essas ideias, Alonso (2014) evidencia que a discussão acerca da tutoria a distância tem se descuidado da concepção desse profissional como um professor no âmbito das políticas públicas brasileiras. A autora reputa esse descuido à negação de aproximação do labor tutorial à docência. Dessa forma, “haveria, pois, lacunas significativas ao se pensar à profissionalização do tutor tanto no âmbito do que se realiza junto ao alunado quanto do ponto de vista das relações trabalhistas” (ALONSO, 2014, p. 47).

Assim sendo, além de cobrar do tutor as competências necessárias para uma adequada didática de ensino, é necessário também lançar o olhar para a valorização desse profissional. Quanto à estrutura de hardware, Cabeda et al (2010) mencionam que os investimentos em tecnologia de informação, sobretudo em computadores, os quais caem muito rapidamente na obsolescência de softwares e hardwares, “desvia e por vezes impede que o gestor busque focar esforços para constituir o melhor acesso à internet, além de contribuir negativamente para a motivação dos alunos quando do uso das TIC’s” (CABEDA et al, 2010, p. 8).

Ainda dentro dos motivos institucionais, além dos polos, como mencionamos anteriormente, é pertinente ressaltarmos a utilização de tecnologias de informação. Segundo Belloni (2015), há alguns perigos dos efeitos da globalização no campo da educação a distância em países como o Brasil, tais como o risco de importação ou adaptação de tecnologias caras e pouco apropriadas a um contexto que pode não corresponder com adequada formação para seu uso. Ela

ainda sinaliza dois aspectos de países como o Brasil: o acesso à tecnologia é discrepante entre as regiões do país e o fato de que para a aprendizagem mediatizada por TIC demanda um aluno mais autônomo.

Ademais, conforme Lima, Rodrigues e Viana (2016), não basta ter ao dispor todo o aparato tecnológico próprio da EaD, sem a consciência de que a simples inclusão desses instrumentos, por si só, não muda a dinâmica do processo formativo. É preciso levar em consideração as competências dos sujeitos ao utilizar essas tecnologias. Nesse ínterim, Belloni (2015) acrescenta que adultos acham em si mesmos as motivações e as necessidades de aprender e, assim sendo, o processo de aprendizagem não deve ignorar as habilidades e competências já adquiridas, além de sua condição de vida. A autora ainda destaca que caracterizar a EaD apenas como separação espaço-temporal e mediação por TIC numa visão simplista, envolve outros aspectos. Alguns elementos da EaD são essenciais para compreendê-la no contexto das sociedades contemporâneas. São eles:

Um princípio da centralidade do estudante capaz de autonomia, auto direção e organização de seus estudos; a necessária disponibilidade de materiais e equipamentos apropriados, além de “uma série de princípios operacionais ligados à concepção de estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante, agrupados no conceito de interatividade, e de produção de materiais, com base nas aquisições da tecnologia educacional” (BELLONI, 2015, p. 34).

As metodologias de ensino em EaD, então, devem incorporar em suas estratégias e materiais didáticos, a consideração às características socioculturais e expectativas dos alunos. Em tempo, Belloni (2015) complementa ainda, ao se referir a experiências com o uso de tecnologias de informação e comunicação com finalidades de formação, começam a aparecer alguns sinais no estudante, tais como exigência de retorno imediato de informação, desejo de encontrar pessoalmente outros estudantes e os tutores, aspiração a encontrar cursos concebidos a partir de suas necessidades específicas e ansiedade em relação à avaliação e à auto avaliação.

Partindo para a categoria dos motivos didático-pedagógicos relacionados à evasão mencionados no Quadro 7, é pertinente ressaltarmos a questão do material didático. A esse respeito, Lima, Rodrigues e Viana (2016) colocam que:

[...] as disciplinas e os conteúdos devem ser elaborados pelo professor e devem promover constante diálogo entre os envolvidos, estar de acordo com as necessidades dos alunos, estabelecer elos, promover relações e construção colaborativa, firmando assim, segurança e confiabilidade (LIMA; RODRIGUES; VIANA, 2016, p. 4).

Conclui-se daí que, quanto a escolha do material didático a ser utilizado num curso EaD, é pertinente ter em mente que essa tarefa não se resume a apenas transpor material de um curso presencial para a modalidade a distância, isto é, tem que haver uma adequação de conteúdos e formas, de modo a atender as especificidades do ambiente virtual de aprendizagem. Em consonância a isso, Preti (2013) coloca que é preciso “ter consciência que, ao produzir um material didático específico na EaD, estamos criando uma tecnologia que irá apoiar (ou não) o processo de aprendizagem do estudante” (PRETI, 2013, p. 183) e ressalta este como um desafio para ser um professor-autor na EaD. De fato, a partir de tal colocação é possível entender que a formulação do material pelo professor se torna importante pela essência do conteúdo que é fundamental na formação dos estudantes, mas, que essa não é tarefa fácil para os docentes, pela necessidade de conhecer o perfil e as demandas de seus alunos, de tal sorte a não elaborar um material descontextualizado ou fora da realidade em questão.

Outro aspecto que é relevante destacar nesta categoria de motivos é a relação entre a localização do polo e as demandas de trabalho. A esse respeito, temos o que orientam os referenciais de qualidade para a educação superior a distância:

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região (SEED/MEC, 2007).

Dessa forma, é oportuno, quanto a solicitação de oferta de cursos EaD, observar a real demanda por parte dos habitantes daquela região, as possibilidades de trabalho, pois a não observância desses pontos pode vir a

motivar uma desistência, visto que o aluno pode compreender, cedo ou tarde, a não adequação de sua formação às demandas locais.

Com o intuito de fornecer base teórica de modo a sustentar o nosso objetivo de compreender alguns pilares da discussão acerca da evasão dos cursos a distância, oferecemos, nessa seção, algumas concepções que virão orientar a análise de prováveis fatores que influenciaram nos índices de evasão nos cursos de graduação da UFJF. Em seguida, apresentaremos a proposta metodológica que norteará esse estudo.

2.2. Proposta Metodológica

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar questões que estão envolvidas com os altos índices de evasão dos cursos de graduação a distância da UFJF. Com o propósito de atender essa finalidade, nosso caminho de pesquisa iniciou-se com uma contextualização da educação a distância no País e no âmbito desta Universidade, o que deu corpo ao primeiro capítulo deste trabalho. Essa abordagem inicial teve como foco uma aproximação com o campo de pesquisa, uma vez que descreveu a conjuntura da EaD nos cursos da UFJF e indicou alguns aspectos, com a apresentação do Quadro 4 e Gráfico 3 (p. 46 e 47), do comportamento da evasão na instituição.

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa. O aspecto qualitativo foi desenvolvido nesse estudo por meio da interpretação das evidências encontradas durante o processo de interação com os atores envolvidos por meio dos instrumentos de pesquisa. Conforme Creswell (2010), a pesquisa qualitativa:

[...] envolve os participantes na coleta de dados e tenta estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Não perturba o local mais do que o necessário. Além disso, os métodos reais de dados, tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas incluem um vasto leque de materiais, como sons, e-mails, álbum de recortes e outras formas emergentes. Os dados coletados envolvem dados em texto (ou palavras) e dados em imagem (ou fotos) (CRESWELL, 2010, p. 187).

Dentro dessa perspectiva qualitativa, optamos pela pesquisa do tipo Estudo de Caso. Em geral,

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

Ainda, orientamo-nos pelos objetivos de um estudo de caso do tipo exploratório, uma vez que se procurou encontrar informações preliminares sobre o tema da evasão e descritivo, quando apresentamos o funcionamento da realidade do contexto dos cursos de graduação a distância, objeto deste estudo.

Assim, a proposta metodológica de pesquisa foi pensada tendo em vista o atendimento aos objetivos: II, III e IV, ou seja, ii) descrever os principais fatores de evasão de alunos, a partir da percepção dos coordenadores dos cursos; (III) relacionar reprovação em disciplinas e evasão nesses cursos; (IV) elaborar um Plano de Ação Educacional com o objetivo de contribuir para a redução dos índices de evasão nos referidos cursos. Nosso objetivo IV nos permite integrar também o rol das pesquisas de ação, haja vista que supõe uma forma de ação planejada cuja forma metodológica possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

Dessa maneira, foram elencados os seguintes instrumentos para ida a campo e recolhimento dos dados: questionários aos coordenadores de polo, entrevistas com coordenadores de curso e análise de históricos escolares dos alunos evadidos.

Esta pesquisa tem como enfoque uma investigação empírica dos fatores concernentes aos índices de evasão identificados nos cursos de graduação da UFJF. Nesse sentido, os instrumentos de pesquisa elencados serviram como base para o desenvolvimento de um trabalho de delineamento de estratégias que possam vir a minimizar a situação da evasão nos cursos à distância da UFJF.

É importante reiterar que concentramos nossa atenção nesta dissertação apenas às causas da evasão que estivessem relacionadas à cultura das instituições universitárias. Algumas questões influenciaram essa decisão. Primeiramente, acreditamos que outras causas relacionadas a motivos individuais e pessoais de evasão na EaD merecem uma pesquisa específica, uma vez que esta englobaria questões complexas, tais como aspectos socioeconômicos, psicológicos e conjunturais da realidade vivenciada pelos alunos. Esses aspectos poderiam ser

inicialmente percebidos e analisados por meio de pesquisa com os alunos evadidos dos cursos à distância, entretanto, nossa pesquisa não optou por esse caminho de análise por conta do risco de um baixo retorno desse indivíduo que perdeu o interesse em continuar seus estudos aos nossos instrumentos de pesquisa. Diante desse risco, considerou-se que, além de demandar um tempo prolongado para que se conseguisse uma amostra suficiente de respondentes, dever-se-ia levar em consideração outros meios de análise, o que inviabilizaria um único estudo que tratasse tanto de aspectos pessoais quanto institucionais relacionados à evasão de forma aprofundada.

Optamos, então, por fazer uma proposta metodológica de modo a tentar identificar mais claramente fatores inerentes à UFJF tidas como relevantes para pensar a evasão nos cursos de graduação a distância. A escolha desses elementos teve como base a teoria proposta por Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014) que trata das causas endógenas de evasão. É importante ressaltar que Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014) são estudiosos que deram maior ênfase em causas de evasão relacionadas à instituição, motivo pelo qual trouxemos nosso embasamento teórico principalmente nesses autores.

Nesse sentido, os instrumentos propostos permitiram, de alguma maneira, tratar aspectos relevantes para o trabalho como **organização didático-pedagógica e curricular**, além da **trajetória de evasão nos cursos**.

A escolha dos instrumentos de pesquisas que levantariam informações sobre esses aspectos foi feita levando-se em conta o caráter institucional dos fatores influenciadores de evasão, em consonância com a percepção de Veloso e Almeida (2002, p. 135) quando pressupõem que “quem evade, o faz de algum lugar, por algum motivo e com a ciência de alguém”. Assim, o questionário aos coordenadores de polo foi proposto como instrumento de pesquisa com a finalidade de recolher informações e nortear as análises acerca da organização e infraestrutura desses locais. Já a entrevista com coordenadores de curso serviu como base para traçarmos um perfil do curso e como este é organizado didático-pedagogicamente.

Considera-se ainda que a estrutura didático-pedagógica do curso reflete no desempenho acadêmico do aluno, viabilizando uma análise dos históricos e uma análise dos históricos dos alunos evadidos permitiu visualizar disciplinas que podem ser consideradas problemáticas em termos de reprovação e que podem ter influência na decisão do aluno de evadir.

O fato de trabalharmos, nesta pesquisa, com todos os seis cursos de graduação ativos oferecidos pela UFJF concorreu também para não optarmos pela aplicação de questionário aos alunos, pois não haveria garantias de retorno de uma quantidade representativa de respondentes de cada curso. Outrossim, levamos em consideração o papel do Centro de Educação a Distância no que tange a proposição de ações interventivas. Considerando que o CEAD é responsável por supervisionar, coordenar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos EaD da UFJF, seu campo de atuação, de certa forma, fica delimitado por questões internas à instituição. Essas questões deram base, então, à decisão de tratar apenas de aspectos endógenos ligados à evasão nos cursos a distância.

O elemento de análise polo encontra sua relevância no fato de que, conforme Cabeda M. et al (2010), essa unidade desempenha um papel primordial para o sistema de educação a distância nos atuais moldes brasileiros. Sua instalação é exigida por lei para que ocorra a validação oficial de propostas de graduação no modelo de EaD. Além disso, é tido como um ponto de referência fundamental para o estudante. Se pensarmos no Polo como sendo aquele momento de possibilidade de contato presencial e social, sua organização deve ser pensada no sentido de acolher o discente atendendo tanto aspectos de ordem afetiva (como adequada recepção e integração dos alunos), como estrutural. Uma infraestrutura apropriada traz segurança e oportuniza o processo de ensino-aprendizagem com condições matérias necessárias.

O elemento de análise estrutura didático-pedagógica do curso foi também evidenciado, dentro das questões endógenas de evasão apontadas por Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014), visto que entendemos que é um fator fundamental a qualquer curso de formação. Bittencourt e Mercado (2014, p. 495) elencaram requisitos didáticos pedagógicos como o dado mais preocupante de sua análise, que estão relacionados com os problemas de encontros presenciais, com relação aos quais cerca de 45% dos alunos pesquisados responderam que tiveram problemas. Em estrutura-didático pedagógica dos cursos, evidenciamos ainda a estrutura curricular. Nesse sentido, Sampaio et al (2011) e Melo et al (2013), num estudo acerca da evasão no ensino superior, correlacionam à rigidez curricular e a decisão do aluno de parar seus estudos.

Além da organização didático-pedagógica e curricular, abordamos nas entrevistas questões de formação de tutores e possibilidade de avaliação de

disciplinas e professores/tutores por parte dos alunos, considerando, então, esses elementos como hipóteses que podem explicar a ocorrência de evasão nos cursos.

A variável trajetória de evasão virá complementar a variável estrutura didático-pedagógica, uma vez que nos apontará a existência de disciplinas que causam maior reprovação a fim de trabalhar a hipótese sinalizada por Ferreira (2016), em seu estudo sobre os índices de reprovação no curso de Engenharia Elétrica da UFJF, que a reprovação em disciplinas pode acarretar episódios de evasão.

No Quadro 8 a seguir podemos ver a relação entre esses elementos de análise na observância de alguns fatores considerados como influenciadores de evasão.

Quadro 8- Relação entre os elementos de análise condições de oferta no polo, estrutura didático-pedagógica do curso e trajetória de evasão com os instrumentos de pesquisa.

Elemento de análise	Instrumento	Parâmetros pelos quais o elemento é analisado	Teoria
Polo	Questionário aos coordenadores de polo	Frequência de tutores nos polos	Motivos Institucionais – Bittencourt e Mercado (2014)
		Acesso a bibliotecas	
		Estrutura dos polos de ensino	
		Laboratório de informática nos polos de ensino	
Estrutura Didático-Pedagógica do curso	Entrevista com coordenadores de curso	Encontros presenciais/ falta de atividades face a face	Requisitos didático-pedagógicos – Bittencourt e Mercado (2014) e causas ligadas ao e-learning – Abbad (2010)
		Possibilidade de avaliação do material didático oferecido por parte dos alunos	Requisitos didático-pedagógicos – Bittencourt e Mercado (2014)
		Possibilidade de avaliação dos	Causas ligadas ao

		tutores por parte dos alunos	e-learning – Abbad (2010) e)
		Interação no AVA/Contato com os professores	Motivos Institucionais e atitude comportamental – Bittencourt e Mercado (2014)
Trajetória de Evasão no Curso	Análise dos históricos dos alunos	Semestre de Evasão e disciplinas que mais reprovam	Requisitos didático-pedagógicos – Bittencourt e Mercado (2014)

Fonte: Do autor.²¹

Para recolhimento de dados relacionados ao primeiro elemento de análise, foram analisados os índices de evasão dos cursos por polos, além de questionário enviado aos coordenadores de polo (Apêndice A) durante o mês de dezembro de 2017. A opção pelo questionário se deu devido à distância dos polos em relação à UFJF e ainda à quantidade de polos ativos (26, dos quais 24 deles com oferta de cursos de graduação). A análise via questionário visou uma verificação de questões relacionadas à organização e infraestrutura desses centros de apoio presencial, na tentativa de relacionar as condições de oferta nesses locais com a evasão, tendo como embasamento “motivos institucionais” de Bittencourt e Mercado (2014) em causas endógenas de evasão.

O questionário aplicado aos coordenadores de polo foi construído em três partes. A primeira visou identificar informações mais gerais do polo, quais sejam as classificações segundo a CAPES (apto, apto com pendências e não apto); a situação do imóvel (alugado, próprio ou cedido) e a quantidade de cursos e instituições atuantes. A segunda parte do questionário foi composta por questões concernentes à infraestrutura e recursos humanos. A terceira e última parte resgatou informações acerca da situação de evasão no polo, com questões sobre registro de evasão, interação com o curso e controle de frequência de alunos e tutores. O questionário foi recebido pelos 24 polos, sendo que 16 deles responderam.

²¹ Base em causas de evasão internas à instituição delineadas por Bittencourt e Mercado (2014) e Abbad (2010).

Conforme exposto no Quadro 8, a ideia inicial deste levantamento era iniciar as análises com os parâmetros relacionados aos polos de apoio presencial, sendo estes parâmetros a frequência dos tutores nos polos, o acesso a bibliotecas e a infraestrutura. Contudo, consideramos que os dados recolhidos no momento inicial da pesquisa não foram suficientes para relacionar esses elementos isoladamente aos diferentes índices de evasão identificados nos 24 polos que estão vinculados aos cursos à distância da instituição. Após as entrevistas com os coordenadores de curso, percebemos que fatores institucionais relacionados à evasão estariam mais ligados à estrutura didático-pedagógica do curso do que aos polos, visto que é esta estrutura que define a dinâmica dos encontros presenciais. Há cursos na UFJF, por exemplo, que não preveem aulas e/ou atividades presenciais, realizando somente as provas nos polos e, como consequências, dão um significado diferente para a o polo presencial e o seu uso. Nesses casos, é difícil ponderar se e o quanto a infraestrutura do polo influência na decisão do aluno de evadir.

Adicionalmente, o fato de analisarmos uma grande quantidade de polos também impossibilitou relacionar os parâmetros de análise aos índices de evasão, pois percebemos que seria necessária uma investigação mais profunda e específica de cada um deles. Dessa maneira, nos atemos aos outros dois elementos de análise: a **estrutura didático-pedagógica** e a **trajetória da evasão**.

A variável estrutura didático-pedagógica analisada por meio de realização entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com os seis coordenadores dos cursos de graduação EaD²² permitiu a percepção de alguns elementos de organização do curso e que apareceram na teoria de Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014) como fatores relacionados à evasão – (vide Quadro 8, p. 70), a saber: a dinâmica dos encontros presenciais, a existência de instrumentos de avaliação de disciplinas e de tutores por parte dos alunos, de modo a garantir que sua percepção do curso possa ser acompanhada e valorizada. Além disso, permitiu observar se o professor interage com o aluno no ambiente virtual de aprendizagem ou se essa é uma função exclusiva do tutor. É oportuno explicar que a escolha desses elementos se deveu ao objetivo de encontrar nos cursos características que foram elencadas na teoria acerca de evasão como possíveis influenciadoras desse fenômeno. Tanto no questionário aos coordenadores de polo, quanto na entrevista aos coordenadores de

²² Lembramos que o Curso de Licenciatura em Química não participou das análises devido à sua descontinuação.

curso abordamos a comunicação entre essas duas instâncias (polo e curso), tendo em mente que devem estar plenamente envolvidas e conectadas no tocante a todas as informações referentes aos encontros presenciais, frequência dos alunos nesses encontros, a formalização da desistência, entre outros. As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. Apenas um coordenador, o do curso de Licenciatura em Física respondeu às perguntas via e-mail, tendo alegado falta de tempo para me receber pessoalmente. Esse instrumento foi estruturado visando abranger aspectos que se relacionam com o perfil do coordenador e o contexto em que se apresenta o curso; o processo de acompanhamento online por parte de professores e tutores e o acompanhamento e registro de evasão por parte dos cursos. O Quadro 10 traz a identificação dos entrevistados:

Quadro 9 - Identificação dos Entrevistados

Coordenador do curso de Bacharelado em Administração Pública	CA
Coordenadora do curso de Licenciatura em Computação	CC
Coordenador do Curso de Educação Física	CE
Coordenador do curso de Licenciatura em Física	CF
Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática	CM
Coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia	CP

Fonte: Do autor.

Por fim, elencamos a variável “trajetória de evasão no curso” como outro elemento importante para entendermos possíveis causas de evasão nos cursos a distância da UFJF. A análise foi feita por meio de consulta aos históricos escolares dos alunos evadidos, que também pôde auxiliar a compreensão dos requisitos didático-pedagógicos, uma vez que podem evidenciar questões tais como semestre de evasão e disciplinas que mais reprovam. O acesso aos históricos foi possibilitado, após diversas negativas de outras instâncias da universidade, por meio de solicitação por contato telefônico ao CGCO, como servidora da Universidade, o qual liberou acesso via SIGA.

A apresentação dos históricos se dá um a um à medida que é inserido o número de matrícula do estudante. Foram visualizados 543 históricos de alunos que entraram em 2012 e evadiram. A escolha pelo ano de 2012 se deu pelo fato de ter sido um momento em que houve oferta de todos os cursos estudados. Ainda, como todos os cursos tiveram início no segundo semestre de 2012, estavam inseridos num mesmo contexto político e econômico extra e interinstitucional, dando uma homogeneidade maior às análises e afastando fatores pontuais, distintos e específicos da época de oferta de cada curso separadamente. Trata-se também de turmas finalizadas, o que permite a extração de dados que não sejam temporários. Anteriormente a isso tive o acesso negado por parte do setor de registro acadêmico e por parte da pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nenhum deles aceitou minha solicitação como pesquisadora e estudante de mestrado. É importante ressaltar que foram meses de tentativa via CDARA e PROGRAD sem sucesso.

A metodologia escolhida buscou facultar o levantamento de dados que viessem servir como diretrizes no entendimento da questão-problema desse estudo, acerca da possibilidade de se traçar estratégias institucionais objetivando minimizar a evasão dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, dentro dos aspectos passíveis de análise com os instrumentos de pesquisa delimitados. Na próxima seção, nos ateremos a apresentar esses dados, concernentes às informações obtidas por meio da aplicação dos instrumentos ora apresentados.

2.3. Análise de Dados

Nesta seção, avançaremos às análises e interpretações dos dados encontrados no trabalho de campo, realizado por meio de entrevistas com os coordenadores de curso e análise dos históricos. Lembramos que a análise dos questionários aos coordenadores de polo não forneceu dados significativos para a composição deste trabalho e, por esse motivo, iniciaremos as discussões com o elemento de análise “estrutura didático-pedagógica”. Essa análise teve como objetivo identificar a existência/inexistência de alguns fatores endógenos de evasão descritos no Quadro 8 (p. 70) nos cursos estudados, respeitando-se as particularidades de cada um, assim como outros aspectos que surgiram durante as

entrevistas, como rigidez/flexibilidade curricular e formação de tutores. Como dissemos anteriormente, essa análise não pretende ser taxativa no sentido de determinar esses elementos como as causas da evasão nesses cursos, mas, sabendo-se que há autores que os citam como possíveis fatores influenciadores, é oportuno que os identifiquemos em prol de um planejamento de estratégias minimizem efeitos que podem ser motivados por eles, inclusive a evasão. Por fim, apresentaremos os resultados da análise dos históricos dos evadidos de modo a expor quando eles desistem, buscando evidenciar a possível relação entre reprovações e evasão.

2.3.1 Estrutura didático-pedagógica dos cursos

Neste momento procederemos às análises e interpretações dos dados encontrados no trabalho de campo realizado por meio das entrevistas com os coordenadores de curso. As entrevistas permitiram a obtenção de um panorama de como os cursos se organizam, tendo em vista aspectos como o acompanhamento das atividades das disciplinas por parte do coordenador; a escolha dos polos de apoio presencial e a dinâmica desses dos encontros nessas unidades; a organização do currículo e a possibilidade por parte dos alunos de avaliação do material didático oferecido e da atuação dos tutores; a seleção de tutores e sua distribuição por disciplina; a existência de interação com os professores no ambiente virtual de aprendizagem e como os gestores dos cursos percebem a evasão. Tendo em conta a quantidade de aspectos abrangidos e o fato de que há semelhanças nas assertivas dos entrevistados, optamos em apresentar quadros comparativos, organizados por elementos de análise, de maneira a melhor visualizar as especificidades de cada curso.

Entendendo que na gestão de um curso a distância há uma intercalação de funções burocráticas e administrativas, funções pedagógicas e funções técnicas (no tocante ao envolvimento com a plataforma e as ferramentas virtuais), buscamos conhecer como os coordenadores se vêm envolvidos nesse universo a fim de compreender a organização do curso e eventuais elementos limitadores desse cargo. À exceção dos coordenadores do curso de bacharelado em Administração Pública (CA) e do curso de licenciatura em Pedagogia (CP), os entrevistados demonstraram uma insatisfação com a excessiva carga de atividades burocráticas e

administrativas em detrimento das funções pedagógicas, que consideram ser a função à qual idealmente deveriam destinar maior tempo. De modo a questionar mais detalhadamente como funciona essa dimensão da atuação pedagógica no curso por parte do coordenador, questionamos sobre o acompanhamento de tutores e atividades na plataforma. O quadro 11 demonstra a ótica sob a qual os coordenadores entendem esse comportamento.

Quadro 10 - Acompanhamento das atividades das disciplinas por parte dos coordenadores de curso

Curso	Acompanhamento das atividades das disciplinas por parte do coordenador
Bacharelado em Administração Pública	Considera essa atividade muito policalesca. Já acompanhou tendo em vista uma atitude comparativa de metodologias, mas no momento não acompanha, salvo quando há relatos de problemas específicos.
Licenciatura em Computação	Relatou excesso de funções burocráticas que impedem um acompanhamento mais minucioso. No momento não acompanha, salvo quando há relatos de problemas específicos.
Licenciatura em Educação Física	Relatou serem muitas disciplinas e que não há como acompanhar. Dessa forma, deixa essa atividade para os professores e tutores da disciplina.
Licenciatura em Física	Relatou acompanhar as disciplinas online sempre que possível.
Licenciatura em Matemática	Relatou acompanhar às vezes por motivo de serem muitas disciplinas e não haver tempo.
Licenciatura em Pedagogia	Relatou que esse acompanhamento ocorre por parte da coordenadora de tutores e coordenadora de professores e as informações lhe são repassadas em reuniões que ocorrem uma a duas vezes por mês.

Fonte: Do autor.

Podemos perceber que o acompanhamento das atividades na plataforma por parte dos coordenadores ocorre de forma eventual, quando há algum relato de

problemas específicos com determinadas disciplina ou tutor. O CA demonstrou um entendimento de que esse acompanhamento não deve ser policaresco a fim de vigiar a atuação dos tutores e professores, mas sim como uma observação construtiva de variações didático-pedagógicas. Apesar de não mais ter essa atitude de acompanhamento, ele explica:

Não, eu não faço. Já fiz, mas ao longo do tempo eu parei de fazer. O que eu entendo é que eu comece a identificar que de alguma forma isso estava gerando uma certa obrigatoriedade a mais, quer dizer, uma preocupação a mais. Eu sempre achei isso meio policaresco, desde o primeiro momento. Eu fazia para aprender, para observar alguma variação quantitativo-didático pedagógica entre uma disciplina e outra, mas sem a pretensão de bisbilhotar a condução da disciplina. Eu acho que, da mesma maneira que eu não gostaria de estar na sala de aula, ministrando a minha disciplina e ter ali circulando livremente, o coordenador de curso ou chefe de departamento ou chefe de unidade. Eu não me sentiria à vontade fazendo isso, então, rapidamente abdiquei (CA. Entrevista realizada em 20 fev. 2018).

Ainda destaca que, esporadicamente, o supervisor de tutoria faz uma inserção quando há comunicação de problemas por parte alunos. Com o surgimento do termo “supervisor de tutoria” é relevante que expliquemos que, no que concerne à especificidade da docência na EaD, Belloni (2015, p. 86) aponta para um cenário que, devido ao aparato tecnológico, favorece o trabalho em equipe e metodologias de trabalho coletivo. A UFJF faz parte do projeto UAB cuja estrutura organizacional é representada nas figuras do Coordenador de Curso, do Coordenador de Tutoria e do Coordenador de Polo, e as figuras docentes de Professores (formador e conteudista) e tutores. Dessa forma, o estudante de EaD, ao longo do processo de aprendizagem, mantém contato direto ou não com esses atores que configuram esse modelo. Contudo, considerando as especificidades e possibilidades de cada curso, devido ao atual parâmetro de bolsas da CAPES/MEC, nem todos contam com todos esses atores e o arranjo de delegação de funções ocorre de maneira diferenciada.

No curso de Bacharelado em Administração Pública, O CA ressaltou que divide a responsabilidade pedagógica com o professor que atua como coordenador de tutoria e ainda apontou que a parte técnica tem apoio de um professor que atua numa disciplina do curso e que tem domínio sobre os recursos da plataforma. A parte pedagógica ainda é dividida com uma terceira pessoa que possui

conhecimento na área pedagógica, mas que não é vinculada continuamente ao programa.

No curso de Licenciatura em Computação, além da figura do Coordenador de Tutoria, a CC informou contar com grande ajuda da secretaria do curso para o acompanhamento das atividades de tutores na plataforma. Na Educação Física, o CE utiliza um de seus tutores para auxiliá-lo na parte administrativa do curso.

O curso de Licenciatura em Física não conta com a figura do Coordenador de Tutoria e no curso de Licenciatura em Matemática, o CM não sabia que podia usufruir de uma bolsa para professor conteudista. Pareceu haver uma confusão na diferenciação entre as funções do professor formador e do professor conteudista, que é o bolsista docente a quem recai a responsabilidade única, caso necessário, de elaboração de material didático para o curso.

Na Licenciatura em Pedagogia, no que tange a dimensão de atuação pedagógica no curso, o CP indica que faz essa atuação por meio de conversas com o Coordenador de Tutoria, e com os tutores por meio de reuniões e pelo acompanhamento dos relatos que chegam da secretaria do curso.

Dentro dessa perspectiva de divisão de tarefas, é que buscamos entender como cada coordenador percebe as funções dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, uma de nossas indagações recaiu sobre a interação no ambiente virtual de aprendizagem entre professores e alunos. Todos os coordenadores afirmaram que a interação na plataforma ocorre principalmente entre aluno e tutor, com pequenas inserções por parte dos professores. Notou-se ainda que há um desejo por parte dos coordenadores de que essa interação entre alunos e professores fosse maior. Contudo, sabemos que a carga de trabalho e quantidade de alunos muitas vezes não o permite e, por isso, contam com outros atores, como os Coordenadores de Tutoria e tutores. Diante disso, o CA fez um relato interessante acerca do trabalho do tutor em seu curso:

A gente tem cobrado muito do tutor e é nosso ente de maior peso. Olha bem, para cada professor você tem cerca de dois ou três tutores, depende da quantidade de aluno (...) é o nosso maior contingente, é o que recebe o menor valor de bolsa e sobre esse que tem sido depositada uma responsabilidade absurda pela condução quase integral da disciplina. Hoje eu não quero mais visualizar a atuação do tutor, porque é muito fácil, a gente entra na plataforma e vê, está tudo lá. Eu quero saber do aluno, eu quero que ele me diga como é que

está o nível de atuação dos professores (...) foco é o professor e não o tutor. A condução da proposta pedagógica não é responsabilidade do tutor, é responsabilidade do professor (CA. Entrevista realizada em 20 fev. 2018).

Percebemos que, no seu entendimento, o professor deve se responsabilizar mais pelas disciplinas e atividades, bem como pelas avaliações. Acrescenta a dificuldade que enfrenta em administrar a atuação dos professores por questões políticas e explica que, diante disso, precisa pensar em alternativas de atuação, tais como em determinado momento não convidar mais um professor resistente às orientações para ser responsável por determinada disciplina. Ele usa o termo oxigenação da equipe, tendo em vista se tratar de uma instituição pública em que políticas demissionais não ocorrem tal qual em uma instituição privada.

O CA demonstrou sua insatisfação quanto à atuação docente em seu curso da seguinte forma:

Eu venho tendo problemas com a avaliação do aprendizado, estou tendo tutores que reclamam que o professor demora a passar o gabarito ou que pedem para o tutor fazer o gabarito. As notas demoram por conta às vezes disso. Eu digo ao professor, se você está seguro o suficiente para instrumentalizar o tutor, de qualquer forma a responsabilidade é sua. O respeito que eu tenho pelo professor é o mesmo que eu tenho pelo tutor. Até porque eu tenho muito tutor que é professor também. Quando o tutor tem um professor ali trabalhando realmente junto com ele, o tutor cresce muito. Quando ele (o tutor) está sozinho, as críticas são mais pesadas. Às vezes os alunos criticam o tutor por uma responsabilidade que não é só dele, é extensiva a ele por parte do professor. Houve tutores que pediram desligamento, pois entenderam que o elenco de atividade para os quais eles estavam sendo levados extrapolava suas funções e sua remuneração. A gente quer elevar o nível de atuação do docente, porque a gente melhora a metodologia, a atuação pedagógica, a gente melhora a percepção do aluno acerca do conteúdo e a gente melhora a atuação do tutor porque ele encontra respaldo no professor (CA. Entrevista realizada em 20 fev. 2018).

À exceção do curso de licenciatura em Matemática, em que a escolha de professores ocorre por parte do chefe de departamento, a escolha de professores para as disciplinas é realizada no âmbito das áreas de conhecimento, com o aval do departamento e do colegiado. Além disso, os coordenadores mencionaram a dificuldade em se formar uma equipe de professores, uma vez que dependem de professores de outros departamentos. A esse respeito, a CC acrescentou que, por

se tratar de um curso de licenciatura, ocorre a dependência, por exemplo, de professores do Departamento de Educação. Contudo há no momento uma escassez de docentes nesse departamento e, dessa forma, ela é orientada a escolher os professores para ministrarem disciplinas da área de educação no seu curso, o que exige um maior conhecimento dos pré-requisitos necessários para a escolha de um profissional adequado para a formação nessa área, conhecimento esse que a entrevistada explicou não possuir, pois não pertence ao Departamento de Educação.

Já a seleção de tutores para atuarem nos cursos ocorre como demonstrado no Quadro 12.

Quadro 11 - Processo seletivo de tutores

Curso	Processo seletivo de tutores
Bacharelado em Administração Pública	Ocorre para um rol de disciplinas
Licenciatura em Computação	Ocorre para um rol de disciplinas
Licenciatura em Educação Física	Ocorre para um rol de disciplinas
Licenciatura em Física	Ocorre de forma geral. O tutor selecionado deve estar preparado para atuar em qualquer disciplina
Licenciatura em Matemática	Ocorre de forma geral. O tutor selecionado deve estar preparado para atuar em qualquer disciplina
Licenciatura em Pedagogia	Nos últimos editais tem-se procurado especificar as áreas vinculadas ao conteúdo da disciplina. Os tutores, no próprio edital marcam as disciplinas que eles têm maior interesse e expertise para trabalhar.

Fonte: Do autor.

Percebemos aqui que alguns cursos buscam um tutor “especialista”, com aderência às disciplinas com as quais irá trabalhar, e outros que buscam um tutor “generalista”, capaz, em princípio, de lidar com quaisquer conteúdos do curso. De forma geral, o processo seletivo para tutores ocorre para um conjunto de disciplinas, reservados os cursos de licenciatura em Matemática e Física que ainda o fazem de forma mais geral, com a seleção de tutores “coringas” que podem ser ligados a qualquer disciplina do curso, de acordo com a necessidade. Esse método de

seleção foi criticado pelo CA que afirmou que, historicamente, não foi a melhor solução. Nesse sentido, ele explica que ao preservar uma “base de tutoria”, cria-se uma identidade e, se porventura o aluno vier a reprovar, ele não encontrará outra equipe no momento da realização daquela disciplina novamente. A “base de tutoria” citada pelo coordenador refere-se a um arranjo mais fixo na distribuição de tutores no sentido de preservar aqueles que já vêm atuando numa mesma disciplina. Se por um lado percebemos essa atitude como uma garantia de que o tutor que conduzirá esse aluno já o conhece e conhece suas dificuldades, há também um risco de preservação de uma situação, caso tenha havido um histórico problemático de insatisfação em relação a esse tutor. Contudo, nesse caso, acredita-se que a disponibilização de um instrumento de avaliação de tutoria, realizada pelos alunos, possa auxiliar a identificar apontamentos de insatisfação, que sejam recorrentes e que possam identificar eventuais posturas e condução inadequadas por parte de tutores.

Litwin (2001, p. 102) ressalta que a diferença entre o docente na modalidade presencial e o tutor na modalidade a distância é institucional e leva a consequências pedagógicas importantes. A autora demarca que, em um quadro institucional, as intervenções do tutor EaD distinguem-se em função de três dimensões de análise: a do tempo, em que o tutor deverá tirar um bom proveito, visto que, diferentemente do docente na modalidade presencial, não tem o mesmo grau de certeza se o aluno atenderá à próxima tutoria (ou se acessou o material) ou ainda se entrará em contato para consultá-lo, aumentando, dessa forma, o risco de sua tarefa; a dimensão da oportunidade, que em situação presencial, o docente saberá quando encontrará o aluno novamente, o que não ocorre com o tutor EaD; e a dimensão do risco que, conforme a autora, surge como uma consequência de privilegiar a dimensão do tempo e não a da oportunidade, consistindo na permissão que o aluno prossiga com uma compreensão parcial, sem que o tutor tome a oportunidade de orientá-lo. Dessa forma, “nestes ambientes, os contextos educacionais assumem um valor especial, que requerem do tutor uma análise fluida, rica e flexível de cada situação, vista sob o ângulo do tempo, oportunidade e risco, que imprimem as condições institucionais da EaD” (LITWIN, 2001, p. 102).

Considerando as peculiaridades do trabalho docente a distância evidenciada por Litwin (2001), ressalta-se a necessidade de uma preparação e

formação mais específicas para os profissionais que atuarão nessa modalidade. Nessa seara, encontramos a seguinte situação no âmbito da UFJF:

Quadro 12 - Capacitação de tutores

Curso	Capacitação de tutores
Bacharelado em Administração Pública	Ocorre periodicamente com uma profissional específica do departamento.
Licenciatura em Computação	Julga ser responsabilidade do Cead
Licenciatura em Educação Física	Julga ser responsabilidade do Cead
Licenciatura em Física	Julga ser responsabilidade do CEAD. Relatou algumas experiências em que isso foi feito no CEAD.
Licenciatura em Matemática	Afirmou não possuir, mas se interessou na ideia.
Licenciatura em Pedagogia	Julga ser responsabilidade do CEAD e relatou casos em que professoras do próprio departamento tomaram essa iniciativa. “O CEAD tem essa função e a gente também tem a iniciativa de oferta de formação a partir da iniciativa de professores daqui da própria faculdade. A Adriana e Sandra Helena elas ofertaram um curso de formação básica de capacitação, não sei se seria essa palavra, para os tutores que trabalhariam nos cursos delas e para os próprios professores que trabalhariam com elas” (CP. Entrevista realizada em 25 fev. 2018).

Fonte: Do autor.

Percebe-se pelo quadro 13 que os cursos, apesar de algumas iniciativas isoladas, consideram o planejamento e execução de cursos preparatórios para capacitação de tutores que vão atuar no AVA como uma responsabilidade do CEAD. No curso de licenciatura em Computação, por exemplo, a CC relata que os tutores devem ter formação em Ciência da Computação ou em Sistemas de Informação e acrescenta que muitos professores do departamento que não são professores da EaD atuam como tutores. Esse fato, apesar de trazer grande experiência em termos de conteúdo a ser ministrado, pode ocasionar uma transferência de métodos do

presencial para a EaD, caso não haja uma preparação específica desses professores para atuarem na modalidade a distância.

A quantidade de tutores total destinada a um curso é estabelecida de acordo com critérios estipulados pela CAPES. Na graduação, é concedida uma bolsa de tutor a cada 18 alunos e na pós-graduação, uma a cada 25 alunos. A CAPES acompanha no SISUAB (atualmente, esse acompanhamento é feito semestralmente) o número de alunos ativos em cada curso para coordenar a quantidade de bolsas a serem distribuídas aos cursos. Assim, o coordenador de curso administra como trabalhará com seus tutores, como podemos visualizar no Quadro 14 a seguir:

Quadro 13 - Quantidade de tutores por disciplina

Curso	Quantidade de tutores por disciplina
Bacharelado em Administração Pública	Um tutor por turma, associado a um contexto de disciplinas. Conformam-se turmas, na média alta, em torno de 40 alunos.
Licenciatura em Computação	Um tutor para uma disciplina de 30 horas, um tutor para duas disciplinas de 15 horas, depende do conteúdo, tamanho da turma e quantidade de tutores interessados.
Licenciatura em Educação Física	O número de tutores por disciplina depende do número de alunos que a disciplina possui. Cada tutor lida aproximadamente com 75 alunos.
Licenciatura em Física	O número de tutores por disciplina depende do número de alunos que a disciplina possui. Em geral, é escalado 01(um) tutor para cada 30 (trinta) alunos. Se o número de alunos for menor do que 30 (trinta), não se escala tutor para atuar na disciplina. Nesses casos, o professor deve conduzir a disciplina sozinho.
Licenciatura em Matemática	Cada tutor trabalha, em geral, com duas disciplinas.
Licenciatura em Pedagogia	A oferta das disciplinas ocorre de forma modular, isso permitiu continuar tendo em média 50 alunos por tutor. O tutor acaba trabalhando com 1 disciplina/polo. No máximo dois polos quando a disciplina tem um número menor de alunos.

Fonte: Do autor.

Quanto à existência de um instrumento que possibilite ao aluno avaliar a postura e condução das disciplinas por parte dos tutores, os coordenadores relataram que existe um acompanhamento por parte do coordenador de tutoria ou pelos professores, sendo que o aluno não participa da avaliação. Ressaltam que ocorrem algumas reclamações e informações acerca do desempenho de tutores de forma isolada sem que haja uma ferramenta específica disponível ao aluno para essa finalidade.

Quadro 14 - Instrumento de avaliação dos tutores por parte dos alunos

Curso	Instrumento de avaliação dos tutores por parte dos alunos
Bacharelado em Administração Pública	Não há. Há previsão de uma ferramenta que possibilite essa avaliação. Os problemas são detectados caso haja algum relato dos alunos.
Licenciatura em Computação	Não há. Somente dos professores
Licenciatura em Educação Física	Não há. Existe um acompanhamento do tutor da plataforma por outro tutor, não por parte dos alunos.
Licenciatura em Física	Não há. Em geral, a coordenação de curso recebe opiniões dos professores sobre seus tutores, e a partir disso procuramos otimizar a suas atuações nas disciplinas.
Licenciatura em Matemática	Não há. Os problemas são detectados caso haja algum relato dos alunos.
Licenciatura em Pedagogia	Não há. Os problemas são detectados caso haja algum relato dos alunos. Cabe à coordenação de professores e de tutores respectivamente acompanhar o trabalho deles e levar determinadas questões que sejam necessárias às reuniões de colegiado. E no final de cada período, os professores avaliam o trabalho dos tutores por meio de uma ficha de avaliação. Também os coordenadores de tutoria fazem essa avaliação nas reuniões do final de período.

Fonte: Do autor.

Indagamos também acerca da existência de um instrumento de avaliação das disciplinas por parte dos alunos.

Quadro 15 - Instrumento de avaliação de disciplinas por parte dos alunos

Curso	Instrumento de avaliação de disciplinas por parte dos alunos
Bacharelado em Administração Pública	Não há. Há previsão de uma ferramenta que possibilite essa avaliação. Os problemas são detectados caso haja algum relato dos alunos.
Licenciatura em Computação	Existe uma ferramenta disponível aos alunos. A avaliação não é obrigatória e as informações são analisadas por uma comissão.
Licenciatura em Educação Física	Não há ferramenta de avaliação de disciplinas por parte dos alunos. Os problemas são detectados caso haja algum relato dos alunos.
Licenciatura em Física	Não há ferramenta de avaliação de disciplinas por parte dos alunos
Licenciatura em Matemática	Não há ferramenta de avaliação de disciplinas por parte dos alunos
Licenciatura em Pedagogia	Havia no curso, uma coordenação de avaliação que fazia uma avaliação sistemática todo ano por meio de questionário online que era dirigido principalmente aos alunos. Atualmente não há, os problemas são detectados caso haja algum relato dos alunos.

Fonte: Do autor.

Notamos que, à exceção do curso de licenciatura em Computação, o retorno dos alunos quanto à sua satisfação em relação às disciplinas, assim como ocorre em relação aos tutores, ocorre de forma isolada, caso o aluno sinta a necessidade de informar o curso acerca de sua posição. Uma ferramenta disponível na plataforma que resgatasse informações sobre o grau de satisfação dos alunos em relação às disciplinas, tutores e professores poderia ser útil na identificação de problemas que fossem mais recorrentes; poderia ainda, de certa forma concatenar essas informações de modo a orientar ações que minimizassem essa insatisfação e uma possível evasão.

Outro ponto que procuramos analisar foi como a grade curricular dos cursos é estruturada, especialmente se é mais rígida ou flexível. Entendemos como

flexibilidade no currículo educacional a definição de Mill (2014), que considera as possibilidades de (re)organização da educação em função de diversos interesses ou necessidades. Contudo, o autor questiona o quão flexível tem sido a EaD e, também, quais tipos de flexibilidade essa modalidade é capaz de sustentar. Ainda, Sampaio et al (2011) e Melo et al (2013), ambos em estudos de evasão no ensino superior, fazem uma correlação entre evasão e rigidez curricular. Conforme evidenciado no estudo dos autores, é possível que o aluno consiga acomodar melhor seus interesses, demandas e necessidades em uma situação de maior flexibilidade curricular. Dessa forma, levando em consideração esses pontos de vista, o quadro 17 vem demonstrar como a grade curricular dos cursos de graduação a distância da UFJF são estruturados.

Quadro 16 - Grade curricular e flexibilidade

Curso	Currículo
Bacharelado em Administração Pública	Currículo elaborado em nível nacional pelo sistema do PNAP. Existem disciplinas eletivas, mas são tratadas como obrigatórias, pois há uma carga de disciplinas eletivas a ser cumprida. Alta carga horária de disciplinas e currículo mais rígido.
Licenciatura em Computação	Não há disciplinas eletivas. Falta de professores. Currículo rígido. Ocorrem atividades extracurriculares para complementação de horas, 200 horas, que muitas vezes são aproveitadas na semana da Computação.
Licenciatura em Educação Física	“O currículo foi elaborado por um grupo de professores e foi aprovado em Conselho de Unidade. Ele é fechado. Por que ele é fechado? Segue uma ordem em que os alunos devem seguir porque o nosso curso ele não é oferecido de forma regular, então se o aluno perder uma disciplina, só vai poder fazer essa disciplina depois que iniciar um novo curso e também nós não temos dentro do nosso currículo a possibilidade de oferecer disciplinas eletivas, então eu considero ele fechado.” (CE entrevista realizada em 15 fev. 2018).
Licenciatura em Física	“O curso de Licenciatura em Física à Distância tem uma grade curricular fechada, contendo 09 (nove) períodos com 198 créditos em disciplinas obrigatórias e 16 créditos em disciplinas eletivas. O curso possui uma carga horária total de 3210 horas, atendendo a legislação vigente do MEC para

	os cursos de licenciaturas”. (CF entrevista respondida via e-mail em 23 fev. 2018)
Licenciatura em Matemática	Não há disciplinas eletivas ou optativas, existem horas complementares que são contabilizadas como ocorre com cursos do INPA, o Instituto Nacional de matemática pura e aplicada.
Licenciatura em Pedagogia	“É um currículo de certa forma fechado. Assim, com as disciplinas que são ofertadas a cada período, já determinadas” (CP entrevista realizada em 25 fev. 2018). Há um número pequeno de disciplinas optativas e eletivas a serem ofertadas nos dois últimos períodos letivos. Atualmente existem 5 (cinco) disciplinas eletivas que são ofertadas nos dois últimos períodos. Mas a oferta delas depende da disponibilidade dos professores para trabalharem aquele conteúdo e do número de bolsas.

Fonte: Do autor.

Pelo quadro 17, notamos que há pouca flexibilidade na grade curricular dos cursos de graduação a distância. É importante ressaltar que o curso de Bacharelado em Administração Pública tem sua grade curricular definida pelo Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP); dessa forma, o conteúdo programático das disciplinas foi pensado e estruturado por uma equipe de professores advindos de várias instituições de ensino que oferecem o programa. Por conseguinte, essas instituições utilizam o mesmo material didático, o que muda é a percepção desse material e como os professores de cada instituição lidam com ele.

No nosso caso, pra efeito de facilitar nosso mecanismo de controle , aquelas disciplinas que consideramos fundamentais para complementar a formação do aluno, do administrador Público, ela aparece como eletiva, mas a gente considera como obrigatória. Esse é um critério que cada instituição participante do programa vai operar ou não de acordo com sua especificidade. Essa alteração de status de obrigatória para eletiva eu não preciso mudar. Pra efeito do aluno, ele está fazendo uma disciplina que é obrigatória pra ele. Ele tem acesso à grade. Ele sabe que ela é eletiva, então ele tem tantos créditos em obrigatória, tantos créditos em eletiva, tanto em opcionais. Algumas dessas disciplinas, como ele não tem possibilidade de fazer eletivas fora da grade, bem não é que não tem , ele tem um grau maior de dificuldade pra isso, mesmo aqui na federal. Nosso curso é muito específico, o aluno quer fazer uma disciplina adicional de cálculo, eu vou considerar essa disciplina como opcional sem problema, ele consegue fazer uma disciplina de gestão, regulação e transparência aqui no ICH. Eu tenho uma disciplina de gestão e regulação, eu posso conceder essa disciplina

como obrigatória. A gente não inibe o aluno a possibilidade de fazer outras, mas na grade ele tem muito pouca flexibilidade. Eu coloco em carga aquelas disciplinas que eu considero para formar uma equipe pedagógica. Você não forma um administrador apenas aqui na faculdade, eu dependo de várias outras áreas, dependo do pessoal da matemática, da estatística. Nosso aluno faz uma carga bem densa de cinquenta e poucas disciplinas (CA. Entrevista realizada em 20 fev. 2018).

Percebemos na fala do CA que, apesar de existirem disciplinas eletivas na grade, estas são tratadas como obrigatórias, tendo em vista que existe uma carga de disciplinas eletivas a ser cumprida e infere-se daí que não há uma variedade de disciplinas eletivas disponíveis a ponto de o aluno ter a possibilidade de fazer uma eletiva e não fazer outra, levando-se em consideração ainda o montante de professores disponíveis no departamento de administração e em outros departamentos que vêm integrar a formação da grade curricular. No caso da licenciatura em Educação Física, o CE traz uma informação importante, a de que o curso não é oferecido de forma regular e, portanto, caso o aluno não se matricule em uma disciplina, só poderá fazê-lo numa reoferta do curso. Essa informação ratifica como o Sistema da Universidade Aberta do Brasil vem definir o desenvolvimento e a organização pedagógica de seus cursos. Em consonância com essa influência do sistema quando se referem à dependência de disponibilidade de bolsas, a o CP e o CF relatam a existência de disciplinas eletivas, sendo que o primeiro informa que o oferecimento dessas disciplinas ocorre nos dois últimos períodos e depende da disponibilidade dos professores e quantitativo de bolsas. Dessa maneira, a possibilidade de uma maior flexibilização na grade curricular EaD torna-se questionável.

Quanto a eventuais disciplinas consideradas problemáticas nos cursos, em termos de reprovação, percebemos que em dois cursos, o de Bacharelado em Administração Pública e o de Licenciatura em Pedagogia, há o relato de problemas com o trabalho de conclusão de curso. De acordo com os coordenadores, trata-se de um estágio em que se exige uma produção textual mais elaborada por parte do aluno e requer um acompanhamento mais próximo por parte de tutores e professores. Outra questão relevante levantada pela CC e pelo CE foi a do contraste existente entre a abordagem que se deva realizar num curso de bacharelado e de licenciatura. Explicam que há uma lacuna no entendimento dos professores em como trabalhar as disciplinas num curso de licenciatura, pois, como a CC explica,

são disciplinas que exigem demais e que, conforme suas observações, as ementas dessas disciplinas são muito focadas na Ciência da Computação e não para Licenciatura em Computação. “Na disciplina de lógica e a de Inteligência Artificial, por exemplo, devem ter uma abordagem diferente para um licenciado, não para um cientista da computação, que são dois profissionais diferentes” (CC. Entrevista realizada em 6 fev. 2018). O CE acrescenta que na licenciatura em Educação Física, a abordagem de questões fisiológicas também difere da forma como são tratadas no bacharelado. Pizani e Rinaldi (2014, p. 672) salientam a necessidade de os conteúdos curriculares se diferenciarem de acordo com a caracterização de cursos de licenciatura e bacharelado, uma vez que possuem objetivos e referenciais, distintos. Defendem que a não diferenciação desses conteúdos curriculares pode frustrar expectativas e objetivos de formação do aluno, desmotivando-o até o abandono. Os coordenadores do Bacharelado em Administração Pública e da Licenciatura em Computação citaram disciplinas do Departamento de Matemática como problemáticas em relação à reprovação. Nas palavras da CC, o alto índice de reprovação nas disciplinas do Departamento de Matemática se deve ao fato da dificuldade e complexidade dessas disciplinas, aliada a uma metodologia arcaica para trabalhar com a educação a distância. “Os alunos reclamam muito, não há um vídeo, não há uma explicação diferente, não há nada, simplesmente é uma lista de exercício em pdf e só” (CC. Entrevista realizada em 6 fev. 2018). O próprio coordenador do Curso de Matemática (CM) ponderou sobre a vontade e a necessidade de se rever o material didático do curso.

Era bom se a gente pudesse trocar o material didático. É porque, assim, o nosso material é em cima do CEDERJ e o nosso curso funciona diferente do CEDERJ. Por exemplo, o CEDERJ tem aula presencial toda semana nos polos. Ele foi pensado pra ser assim e o nosso não, então, era bom que tivesse um material que o aluno fosse mais independente com o material, porque no CEDERJ ele tá vendo alguém lá pra ajudar ele constantemente, o nosso não, é um pouco diferente. A gente não conseguiu e a gente tá vendo se alguns professores do departamento se animam a fazer um novo material, temos esperança (CM. Entrevista realizada em 25 jan. 2018).

Oliveira et al (2004) atestam que um dos aspectos fundamentais na construção do planejamento e logística de um curso EAD recai na validação do material didático a ser disponibilizado aos alunos. Isso devido ao fato de a educação a distância se caracterizar por prescindir da relação face-a-face, exigindo, por sua

vez, um mecanismo de interação próprio em que o material didático deve ser pensado claramente de modo a atender as especificidades do ambiente virtual de aprendizagem. Claramente, percebe-se, pela fala dos coordenadores, que o material didático do curso de Licenciatura em Matemática carece de uma adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem. É pertinente lembrar que há a possibilidade por parte dos cursos, de destinar uma bolsa de “professor conteudista” para elaboração de material didático. Há no CEAD um setor destinado à produção de material, inclusive contando com pessoal responsável por produção de vídeo-aulas. Contudo, Faria (2017) num estudo que objetivou identificar os entraves no apoio à produção de material didático dos cursos oferecidos através do Cead, concluiu que existe uma procura aquém do esperado por esse setor por parte dos cursos, baixa procura que apareceu aliada a uma carência de qualificação específica para a EaD entre os professores, falta de tempo e desconhecimento da possibilidade de utilização dos recursos disponíveis no setor. Dentro desta argumentação da autora, deve-se enfatizar que a complexidade de produção de material autoral por professores já usualmente sobrecarregados, devido ao tempo que requer, pode tornar inviável este planejamento, levando-se em consideração as possibilidades dos cursos de recorrer a uma bolsa de professor conteudista. Ainda, a notar que o material produzido em muitos casos pode tornar-se rapidamente datado ou ultrapassado, seja pela metodologia na qual foi construído, seja nos conteúdos que, frequentemente, precisam ser atualizados. Além dessas questões, o CM ainda esclareceu que a reprovação na disciplina de Pré-cálculo é muito grande. Essa disciplina revê aspectos que são tratados no Ensino Médio, o que demonstra que os alunos adentram o Ensino Superior com uma defasagem de aprendizado. Gilioli (2016, p. 10) em sua pesquisa intitulada: “Evasão, em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: Expansão da Rede, SISU e Desafios”, ressalta que um dos fatores para a evasão era a reprovação em disciplinas nos quatro primeiros semestres de curso. Conforme o autor, estudos com dados referentes às décadas de 1980 e 1990 apontam para reprovações e repetências como fatores essenciais de evasão de cursos superiores públicos. Na próxima seção, em que trataremos da variável “trajetória da evasão”, apresentaremos, via análise dos históricos dos alunos evadidos, como se apresentou a reprovação em disciplinas dos seis cursos de graduação estudados.

Quadro 17 - Disciplinas consideradas problemáticas nos cursos de graduação EaD

Curso	Disciplinas consideradas problemáticas
Bacharelado em Administração Pública	Disciplinas do departamento de matemática e economia, além do TCC
Licenciatura em Computação	Disciplinas do departamento de matemática e disciplinas como Inteligência artificial, Algoritmos e Lógica (que na opinião da coordenadora não estão adequadas para um curso de licenciatura, mas de cientistas da computação) e falta de professores para disciplinas da área de educação.
Licenciatura em Educação Física	Disciplinas de fisiologia, Fisiologia, anatomia, biomecânica, cinésio; disciplinas que, segundo o coordenador, são problemáticas não só a distância, como também no curso presencial. Abordagem dos professores: “O próprio entendimento dos professores dessas disciplinas da forma de como cobrar para o licenciado. Essas disciplinas, a forma, o que ele precisa saber para atuar na escola a partir dessas disciplinas, não é a mesma abordagem que você vai trabalhar com um bacharel, que você vai trabalhar com exercício físico, com um controle maior dessas questões fisiológicas, que é bem diferente da licenciatura” (CE entrevista realizada em 15 fev.2018).
Licenciatura em Física	Disciplinas: UABMAT001 – Pré-Cálculo, UABMAT005 – Cálculo I, UABMAT024 – Equações Diferenciais e Aplicações, EADFIS006 – Física I, EADFIS010 – Física III, EADFIS015 – Mecânica, EADFIS022 – Eletromagnetismo e EADFIS019 – Mecânica Quântica. Conforme o coordenador, assim como em todos os cursos de física, seja a distância ou presencial, historicamente existem algumas disciplinas que resultam em um alto índice de reprovação.
Licenciatura em Matemática	Disciplina pré-cálculo - uma disciplina que revisa conteúdo do Ensino Médio.
Licenciatura em Pedagogia	Disciplinas relacionadas à pesquisa, ao TCC. Segundo o coordenador, são disciplinas que exigem uma escrita mais elaborada.

Fonte: Do autor.

Em relação aos polos de apoio presencial, além da administração de como o curso se desenvolverá nesses locais, é relevante destacarmos que a própria escolha do polo é um fator que deve ser analisado. A decisão de se levar um curso para um polo deve levar em consideração aspectos como, por exemplo, um registro adequado da demanda pelo curso; a análise da distância entre a instituição e o polo, visto que haverá toda uma logística de deslocamento de tutores a esses locais; a região à qual o polo atenderá, tendo em vista que os alunos também devem se deslocar para o polo para os encontros presenciais. No Quadro 19 a seguir registramos o que os coordenadores de curso levam em consideração quando escolhem ofertar seus cursos em um polo.

Quadro 18 - Escolha de polos pelos coordenadores de curso

Curso	Escolha de polos
Bacharelado em Administração Pública	Devido a complicações já experimentadas em relação à alocação de veículos via Cead e disponibilidade de tutores para viagens, o curso tem um critério de distância de 120 quilômetros de Juiz de Fora, além de observar se o polo tem infraestrutura adequada.
Licenciatura em Computação	Observa estrutura de laboratório, computadores, pessoas que estejam no polo e que tenham conhecimento, que têm acesso à internet, estrutura física, tecnológica e escolhas dos tutores, dos auxiliares, que têm que ter uma formação na área.
Licenciatura em Educação Física	Observam a frequência dos alunos e a questão da evasão, distância e infraestrutura específica para o curso
Licenciatura em Física	Observa a demanda por interessados no curso de licenciatura em física a distância. Por questões de custo, também é levada em consideração a menor distância da UFJF.
Licenciatura em Matemática	Observa a possibilidade de se colocar um tutor no polo e se o polo tem o mesmo curso de outras instituições.
Licenciatura em Pedagogia	Procura ofertar em polos em que o curso ainda não dispõe de oferta, as condições de viagens, Tem procurado diversificar a oferta para não trabalhar sempre com os mesmos.

Fonte: Do autor.

Notamos que no curso de Bacharelado em Administração Pública há critérios mais específicos de escolha, uma vez que estipulou-se abranger 3 polos

que distam até 120km de Juiz de Fora – fato esse que deverá ser revisto com a estipulação da CAPES (Edital nº. 05/2018) de permitir oferta para cursos com no mínimo 150 alunos e 5 polos de atuação. O critério de observação da demanda pelo curso foi citado apenas pelo coordenador do Curso de Física (CF). Acredita-se que deve haver um estudo bem criterioso da demanda. Atualmente o Cead exige que o polo envie uma lista de interessados contendo endereço, telefone e e-mail. Observar se há muita evasão no polo nos cursos anteriormente alocados, quando da oferta de novos cursos, contribui não somente para evitar a continuidade dessa situação, mas também possibilita dirigir a atenção para esse local em prol de uma análise de possíveis fragilidades que contribuam para um contexto de evasão. Os outros cursos mencionaram critérios como distância, infraestrutura e condições de viagem de tutores. Quanto à dinâmica dos encontros presenciais, tem-se o apresentado no Quadro 20:

Quadro 19 - Dinâmica dos encontros presenciais

Curso	Dinâmica dos encontros presenciais
Bacharelado em Administração Pública	Atividades de orientação para trabalhos de conclusão de curso e provas
Licenciatura em Computação	São dois encontros pra atividades presenciais, dois encontros para avaliações e mais um encontro para segunda chamada, totalizando 5 encontros a cada aproximadamente 20 dias.
Licenciatura em Educação Física	Para disciplinas de 30 horas, há a orientação de até 1 encontro presencial. Para uma disciplina de 48 horas, até 2 encontros e para uma disciplina de 60 horas, até 3 encontros. Eram marcados encontros sendo semanais e nos finais de semana, mas ocorreu um número de desistência significativo por causa disso, então, a pedido dos alunos fez-se um critério de 2 encontros mensais de 15 em 15 dias, marcados com antecedência em cronograma disponível aos alunos.”. A gente não tem o perfil dos alunos, mas a gente sabe que muitos deles trabalham em comércio e trabalham aos sábados. Antes a gente tinha atividade aos domingos, aí veio uma portaria da CAPES, uma orientação para que não desse aulas nos domingos. Aí a gente colocou para os alunos. As aulas vão ser aos sábados, mas as provas serão às sextas-feiras à noite. Tem que fazer suas compensações” (CE entrevista realizada

	em 15 fev. 2018).
Licenciatura em Física	Para algumas disciplinas (do primeiro e segundo semestres), encontros presenciais são agendados pelos tutores que atuam nos polos de apoio, para outras disciplinas (a partir do terceiro semestre), encontros presenciais são agendados pelos professores na UFJF (um encontro por semestre por disciplina). Além disso, três encontros presenciais nos polos são agendados para realização de avaliações presenciais. As avaliações presenciais são agendadas conjuntamente com as coordenações da física, química, matemática e computação (todos os cursos do ICE).
Licenciatura em Matemática	Há o desejo de que houvesse atividades para todas as disciplinas. As provas sempre acontecem presencialmente, porém as atividades presenciais somente caso haja algum problema.
Licenciatura em Pedagogia	Além das provas nos encontros presenciais, procurava-se colocar no calendário, encontros presenciais para oficinas. “A gente ainda tem buscado organizar algumas oficinas no curso, não tendo encontros presenciais só para aplicação de prova, só que no contexto que nós estamos trabalhando, no contexto modular, a organização de oficinas no espaço de tempo menor (de dois meses) tem sido mais dificultoso”. (CP entrevista realizada em 25 fev. 2018). Algumas oficinas ao longo do semestre, principalmente relacionadas ao estágio têm sido mantidas - 1 ou 2 oficinas por módulo, mas não é sempre que essas oficinas tem acontecido.

Fonte: Do autor.

Percebe-se que no curso de Licenciatura em Computação, a quantidade de encontros por mês é bem maior do que nos outros cursos, sendo aproximadamente, 5 (cinco) encontros a cada 20 (vinte) dias. Em relação à quantidade de encontros nos polos, é pertinente reproduzirmos o que o coordenador da Educação Física relatou: “Eram marcados encontros sendo semanais e nos finais de semana, mas ocorreu um número de desistência significativo por causa disso” (CE. Entrevista realizada em 15 fev. 2018). Contrastando com o curso de Licenciatura em Computação, o de Matemática, pelo relato do CM, tem menos encontros presenciais. Lembramos que o número mais elevado de evasão total, ou seja, analisando-se a quantidade de alunos que entraram e evadiram ao longo de 2007 a 2014), ocorreu no Curso de Licenciatura em Computação, seguido pelo de Matemática – os dois extremos desta análise de dinâmica de encontros presenciais.

Apesar do fato de cada curso demandar uma dinâmica diferente, principalmente os que utilizam infraestrutura de laboratórios, há na teoria, como, por exemplo, no trabalho de Gómez e Torres (2015, p. 76) menção às dificuldades existentes com deslocamentos até o polo e uma consequente desistência do curso. A pesquisa de Moura (2017), apesar da pequena quantidade de respondentes ao questionário, apontou “Dificuldade de acesso ao polo” como o fator mais citado entre os alunos como causa do abandono. Dinâmica de encontros presenciais torna-se, dessa forma, um fator que deva ser considerado neste estudo.

Foi observado nas entrevistas que a maioria dos alunos não formaliza a desistência e tem sua matrícula cancelada automaticamente após um período sem se matricular nas disciplinas. Os coordenadores somente têm acesso a essa informação se consultar o SIGA, - que possui um processo de exclusão sistêmico, pois não há um diálogo sistêmico entre essa plataforma e o Moodle. Uma comunicação entre as duas plataformas poderia permitir aos Coordenadores de Curso terem acesso às informações de cancelamento e motivos de desistência imediatamente após o registro no SIGA. Para isso, é importante que no SIGA também haja um campo onde se possa elencar os motivos do cancelamento. Os alunos que formalizam são orientados a entrar em contato com a CDARA. Os coordenadores têm uma dimensão mais exata da quantidade de cancelamentos quando vão atualizar o SISUAB, para que possam receber a próxima remessa de bolsas por quantidade de alunos ativos no curso.

Os coordenadores também foram questionados se possuem alguma informação acerca dos motivos mais recorrentes de evasão. O Quadro 21 sintetiza essas informações:

Quadro 20- Impressões acerca de causas de evasão segundo os coordenadores de curso

Curso	Impressões acerca de causas de evasão
Bacharelado em Administração Pública	Problemas familiares, pessoas que tem esse limite de tolerabilidade pequena e desistem por coisa pouca.
Licenciatura em Computação	Problemas com doença, dificuldades financeiras em se tratando de arcar com deslocamento para os polos.
Licenciatura em	Dificuldades financeiras em se tratando de arcar

Educação Física	com deslocamento para os polos.
Licenciatura em Física	Em geral, nos cursos de licenciatura, o principal motivo da evasão, conforme o coordenador, se refere às condições de trabalho e a baixa remuneração que a carreira oferece. Aliado a isso, em especial nos cursos de física, os alunos enfrentam sérias dificuldades em algumas disciplinas de física e matemática.
Licenciatura em Matemática	Impressão, por parte dos alunos, de que um curso a distância é mais fácil.
Licenciatura em Pedagogia	Impressão, por parte dos alunos, de que um curso a distância é mais fácil, problemas próprios da vida do estudante. Além disso, o coordenador acredita que os tutores e professores têm que ter estímulos e acreditarem neles mesmos para um trabalho na plataforma para que essa interação possa motivar e envolver os alunos. A interação pedagógica é primordial.

Fonte: Do autor.

Pela percepção dos coordenadores, temos motivos recorrentes como dificuldades em arcar com os custos de deslocamento para os polos e a impressão, por parte dos alunos, de que um curso a distância é mais fácil. Além desses, foram citados problemas pessoais e dificuldades em disciplinas de Física e Matemática. Questionados se já colocavam em prática algumas ações objetivando a inibição da evasão, tem-se o seguinte:

Quadro 21 - Ações implementadas pelos coordenadores de curso a fim de inibir a evasão

Curso	Ações implementadas para inibir a evasão
Bacharelado em Administração Pública	Tentativa de oxigenação da equipe de professores, substituindo aqueles que possam não corresponder às expectativas.
Licenciatura em Computação	Projeto de recuperação nas férias. (sem a garantia de oferta de todas as disciplinas por depender de disponibilidade de professores e bolsas)
Licenciatura em Educação Física	A universidade não permite transferir um aluno de um polo para outro. O coordenador, então, faz uma flexibilização, autorizando esse aluno a acompanhar a turma do polo x, mas ele sendo matriculado no polo y.

Licenciatura em Física	Incentivo aos tutores e professores a desenvolver novos recursos educacionais com objetivo de suprir deficiências dos alunos, trazidas do ensino médio e fundamental.
Licenciatura em Matemática	Projeto de recuperação nas férias. (sem a garantia de oferta de todas as disciplinas por depender de disponibilidade de professores e bolsas)
Licenciatura em Pedagogia	Estímulo aos tutores e professores, mesmo que a bolsa há muito tempo não tenha sido ajustada.

Fonte: Do autor.

No curso de Bacharelado em Administração Pública, o CA demonstrou preocupação com a atuação dos professores, mencionado uma tentativa de “oxigenação” da equipe, o que significa a substituição de professores que não demonstraram um desempenho adequado. Os cursos de Licenciatura em Computação e de Licenciatura em Matemática informaram que, quando possível, realizam um projeto de recuperação nas férias, o que depende da disponibilidade dos professores e bolsas. Já o curso de Licenciatura em Educação Física relatou flexibilizar questões de alunos que são matriculados em um polo, mas na prática atendem atividades em outro polo, tendo vista sua percepção de que muitos alunos desistem por motivos de terem que se deslocar ao polo para as atividades presenciais.

Por fim, é importante registrar também, o relato de dois coordenadores (Bacharelado em Administração Pública e Licenciatura em Computação) quanto à adequação da UFJF em relação à EaD. A CC foi mais enfática ao registrar essa inadequação:

O sistema acadêmico é um sistema acadêmico de um curso presencial, o sistema de entrada do aluno é igual do presencial, ele não respeita que o aluno mora a 900 km, ele não respeita que ele não consegue ir na CDARA resolver as coisas, apesar de dizer que pode fazer no polo, a pessoa que está no polo não faz ideia do que é a Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa parte é difícil demais, o aluno não sabe como entrar com um recurso, o aluno não sabe como é feita a matrícula, porque ele não sabe o que é a CADARA, ele não sabe a função do coordenador, ele não imagina o que é a universidade. A página do Cead é separada do site da UFJF (CC. Entrevista realizada em 6 fev. 2018)

E acrescenta a falta de adequação do RAG em se tratando da educação a distância:

O nosso RAG diz que nosso aluno, ele pode dilatar o curso 50% do tempo normal dele. Então ele tem mais dois anos, só que a CAPES só paga mais um. E o outro? Quem que paga? O RAG, ele é para todos os alunos, mas a UFJF vai ter que arcar com alguma coisa, a UFJF vai ter que arcar com um ano, com cursos de um ano de alunos que ficam, dilataram o curso. Fechou o ciclo UAB vai ficar rebarba aqui e aí? A UFJF vai ter que assumir e se não assumir o aluno entra com um processo e ganha. O RAG não é para os alunos EaD, é para os alunos. Incompatibilidade com a UAB (CC. Entrevista realizada em 6 fev. 2018).

Tais considerações apontam para as questões relativas à institucionalização da EaD nas universidades presenciais, ou seja, essas instituições ainda precisam se estruturar para atender de forma mais integrada essa nova modalidade e esse novo público. Mill (2012) afirma que foram poucas as iniciativas de uma concepção de universidades totalmente virtuais no Brasil e estas não obtiveram sucesso. O caminho trilhado foi a busca pela incorporação das atividades virtuais no cotidiano da vida universitária.

Apesar das particularidades de cada curso exigir uma dinâmica e organização próprios, é possível elencarmos alguns dados obtidos por meio das entrevistas, que podem servir, de modo geral, para o delineamento de estratégias, considerando nossa intenção de elencar possíveis fatores influenciadores da evasão. Esses pontos são apresentados no Quadro 23 a seguir:

Quadro 22- Impressões pós-análise das entrevistas semiestruturadas

Inexistência de um processo contínuo de capacitação de tutores para todos os cursos. Litwin (2001) apontou para peculiaridades próprias de cursos EaD que exigem um comportamento diferenciado por parte de professores e tutores, que não lidam com o aluno face a face. Para isso é necessário que haja uma capacitação específica para que esses profissionais possam responder aos anseios e necessidades dos alunos, como demonstrado por Jensen, L. F. e Almeida, O. C. de S. (2009) no item anterior.
Currículo mais rígido. Sampaio B. et al (2011) e Melo S. et al (2013, p. 4), em estudos de evasão no ensino superior afirmam que uma maior flexibilidade no currículo possibilita que os alunos se adaptem melhor ao curso, direcionando seus estudos para áreas de maior interesse. Dessa maneira, os autores concluem que há uma correlação entre evasão e rigidez curricular.
Questões de discernimento da diferença de metodologias aplicadas em cursos de bacharelado e licenciatura. Conforme Pizani, e Rinaldi (2014, p. 672), os conteúdos curriculares devem se diferenciar de acordo com a caracterização de cursos de licenciatura e bacharelado, pois tratam-se de objetivos, referenciais, discussões estabelecidas em sala de aula e carga horária distintos, de acordo com as áreas de conhecimento. A não diferenciação desses conteúdos curriculares pode ir de encontro às expectativas e objetivos de formação do aluno, desmotivando-o até

o abandono.

Quantidade de encontros presenciais. Gómez e Torres (2015, p. 76) esclarecem que dificuldades com deslocamentos até o polo podem acarretar a desistência do curso. Corroboram para isso, os resultados da pesquisa de Moura (2017) que identificou dificuldades de deslocamento ao polo com principal motivo de abandono dos estudos na UFJF. Ainda, Cabeda, M. et al (2010, p. 5) defendem que os momentos presenciais devem ser pensados no sentido de acolher o discente atendendo tanto aspectos de ordem afetiva como estrutural.

Fonte: Do autor

Além desses fatores e, de acordo com as análises feitas anteriormente, podemos citar outros que apareceram não com uma estreita relação de indução à evasão (segundo os autores mencionados no Quadro 23 - p. 98), mas que podem ser considerados pontos de melhoria à gestão dos cursos a distância, dado que podem auxiliar na identificação de um aluno em trajetória provável de evasão, “evadido em potencial” ou o “evadido funcional”, como mencionou o coordenador do curso de Bacharelado em Administração Pública, quando se referia a alunos que somem da plataforma e deixam de se matricular nas disciplinas. Os coordenadores foram unânimes em esclarecer que a maior parte dos alunos simplesmente pára de realizar as atividades e não formaliza sua desistência. Os fatores são os seguintes: (a) Inexistência de um instrumento de avaliação de tutores por parte dos alunos, (b) inexistência de um instrumento de avaliação de disciplinas por parte dos alunos²³. Um instrumento de avaliação de disciplinas e de tutores, como abordado anteriormente no texto, pode possibilitar que sejam identificadas algumas fragilidades e corrigi-las antes que o aluno decida abandonar o curso. Além disso, a partir das respostas dos coordenadores de curso, foi identificada uma defasagem entre o registro de evasão no SIGA e o conhecimento desse fato por parte dos coordenadores. Assim, a existência de uma ferramenta que possibilite um diálogo entre o SIGA e a plataforma Moodle permitiria um acompanhamento otimizado dos casos de cancelamento de matrícula. Um acompanhamento acontece, principalmente, por parte dos tutores, porém acredita-se que essa ferramenta auxiliaria no sentido de mais rapidamente permitir o acesso às informações. Em relação aos alunos em via de evasão (evadido em potencial), acredita-se que um sistema de acompanhamento de mineração de dados também contribua para o

²³ O único curso que mencionou a possibilidade de avaliação voluntária de disciplinas por parte dos alunos foi o curso de Licenciatura em Computação.

trabalho dos docentes e tutores. Trabalharemos mais profundamente essas questões no capítulo 3, em ações propositivas.

Na próxima subseção, analisaremos os históricos dos alunos evadidos, demonstrando em que período do curso esse aluno decidiu não mais continuar seus estudos, que disciplinas se demonstraram efetivamente problemáticas em termos de reprovação e se o aluno evadido, em termos gerais, reprovou em mais de uma disciplina. Essa análise nos dará uma dimensão da trajetória da evasão e ajudará na identificação de estratégias que possam vir a minimizar esse fenômeno.

2.3.2 Trajetória da Evasão

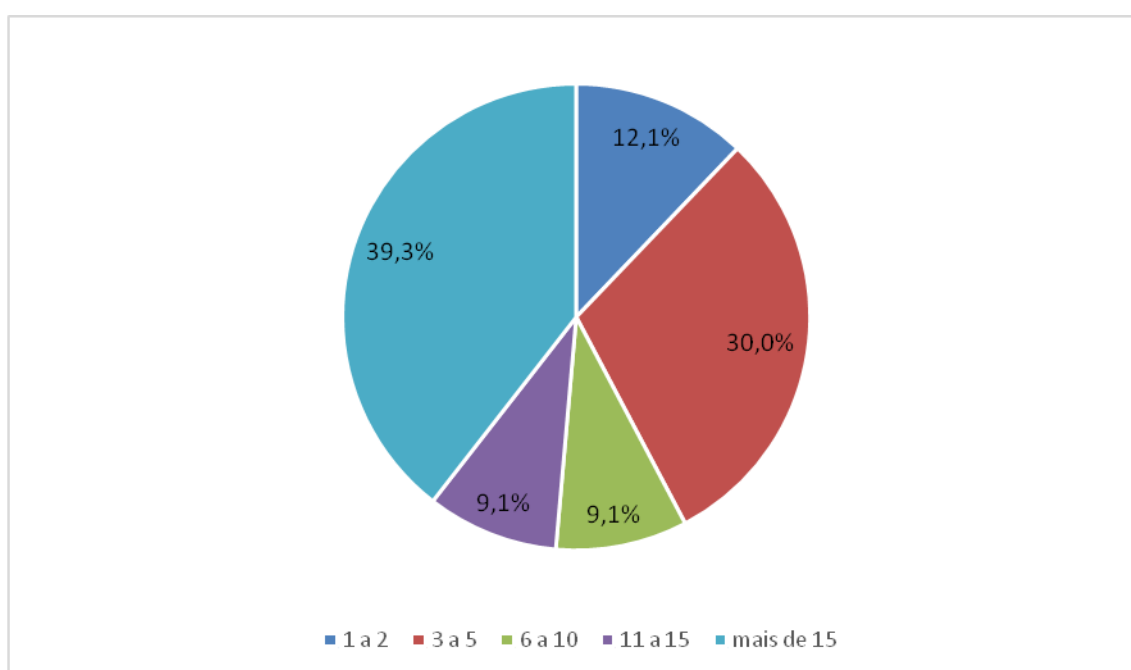
Na subseção anterior apresentamos algumas análises acerca de elementos concernentes à estrutura didático-pedagógica dos cursos de graduação a distância, baseando-nos em fatores endógenos de evasão expostos na teoria embasada principalmente em Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014). Assim, analisamos o acompanhamento feito pelo coordenador de curso em relação ao trabalho dos tutores e professores; a possibilidade de avaliação por parte do aluno em relação ao material didático e desempenho de tutores; a dinâmica dos encontros presenciais nos polos e características da grade curricular de cada curso. Nesta seção, procedemos às análises a partir da exploração dos históricos dos alunos evadidos de modo a apresentar um panorama da trajetória de evasão dos alunos, ou seja, em que momento do curso esses alunos desistem, a possibilidade de relação entre quantidade de reprovações e evasão, além da identificação de disciplinas que possam ser consideradas problemáticas em termos de reprovação em cada curso. Essas análises vêm complementar a análise didático-pedagógica, uma vez que podem confirmar se as considerações feitas pelos coordenadores acerca das reprovações em disciplinas e estrutura curricular encontram algum reflexo na rota de evasão dos alunos.

Foram analisados 543 históricos de alunos que iniciaram seus cursos no terceiro semestre de 2012 e evadiram²⁴. Como exposto anteriormente, a escolha do ano de 2012 se deu pelo fato de ter sido à época de oferta de todos os cursos simultaneamente, vivenciando um mesmo contexto político e econômico.

²⁴ Todos os valores referentes à quantidade de alunos e número de reprovações trazidos na seção foram definidos pela análise dos 543 históricos de evadidos, tendo como referência a turma de 2012.

Iniciaremos com a apresentação de gráficos que demonstram a quantidade de reprovações por parte dos alunos nos cursos de Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia. Os gráficos permitirão uma visão de como se comporta a reprovação entre os evadidos. Nesse sentido, dividimos as reprovações da seguinte forma: porcentagem de alunos que reprovaram em 1 a 2 disciplinas, em 3 a 5 disciplinas, em 6 a 10 disciplinas, em 11 a 15 disciplinas e em mais de 15 disciplinas.

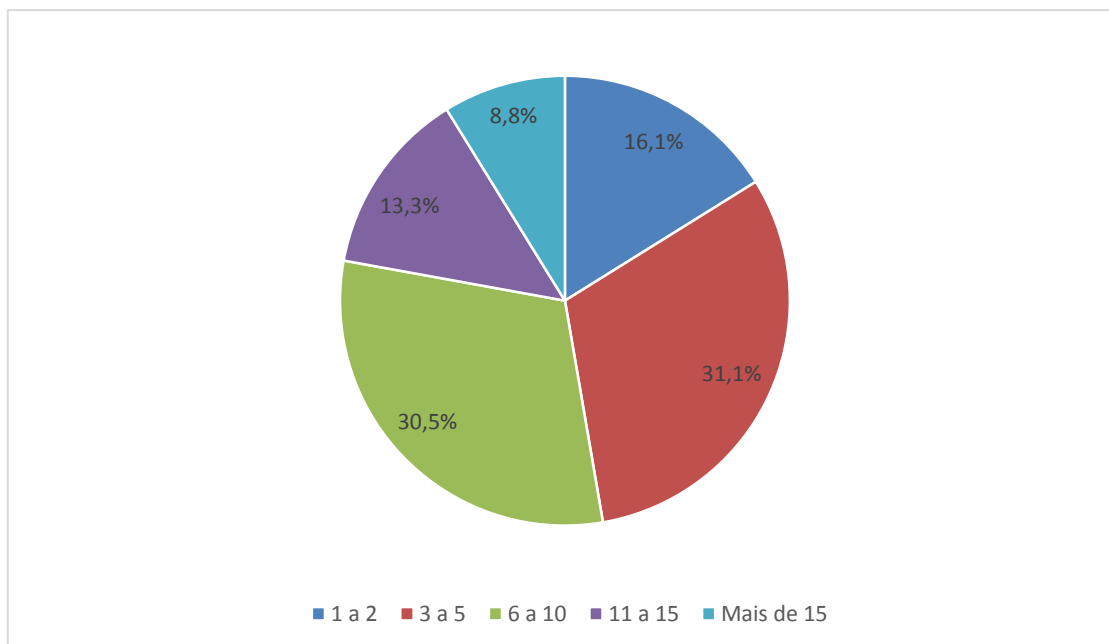
Gráfico 4 - Quantidade de reprovações no curso de Bacharelado em Administração Pública



Fonte: Do autor.

Dos 36 alunos evadidos do curso de Bacharelado em Administração Pública, 33 deles reprovaram em disciplinas, sendo que aproximadamente 40% deles reprovaram em mais de 15 disciplinas. Foram observados, inclusive, casos com mais de 40 reprovações (21%).

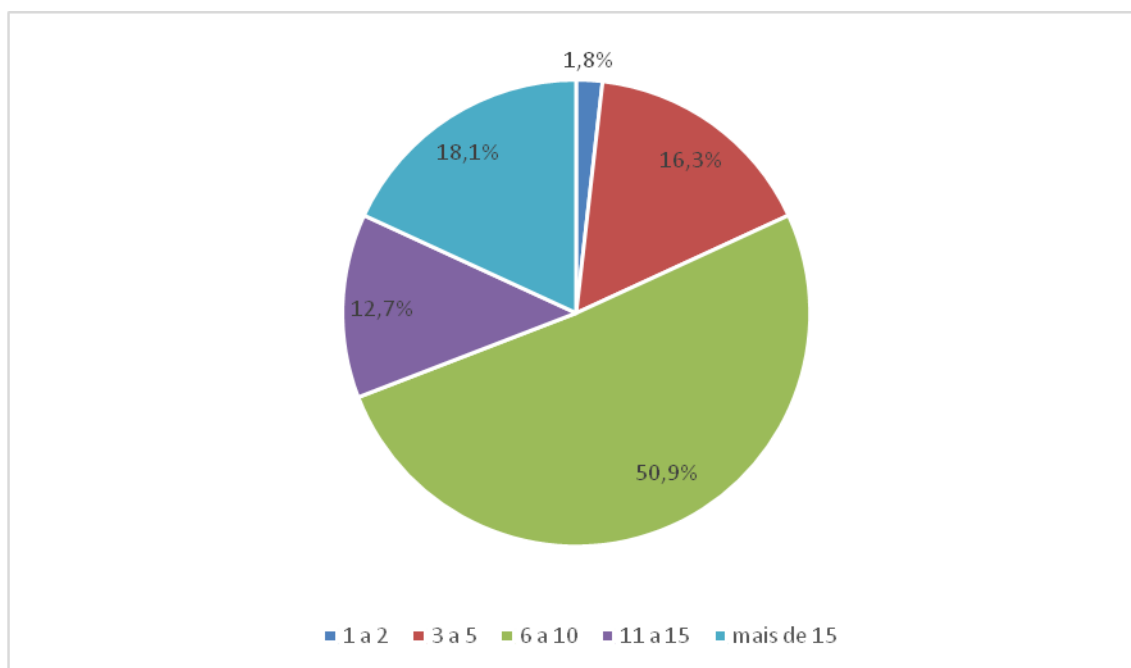
Gráfico 5 - Quantidade de reprovações no curso de Licenciatura em Computação



Fonte: Do autor.

No curso de Licenciatura em Computação também encontramos uma grande quantidade de alunos evadidos com reprovações; entre 187 alunos evadidos, 180 deles reprovaram em disciplinas. As maiores porcentagens foram encontradas entre alunos que reprovaram em 3 a 5 disciplinas e em 6 a 10 disciplinas, somando um total de aproximadamente 60% da população. Aproximadamente 22% reprovaram em mais de 10 disciplinas. Apesar de haver um projeto de recuperação nas férias (quando há disponibilidade de professores e bolsas), como esclarecido pela orientadora do curso, as reprovações se demonstraram elevadas.

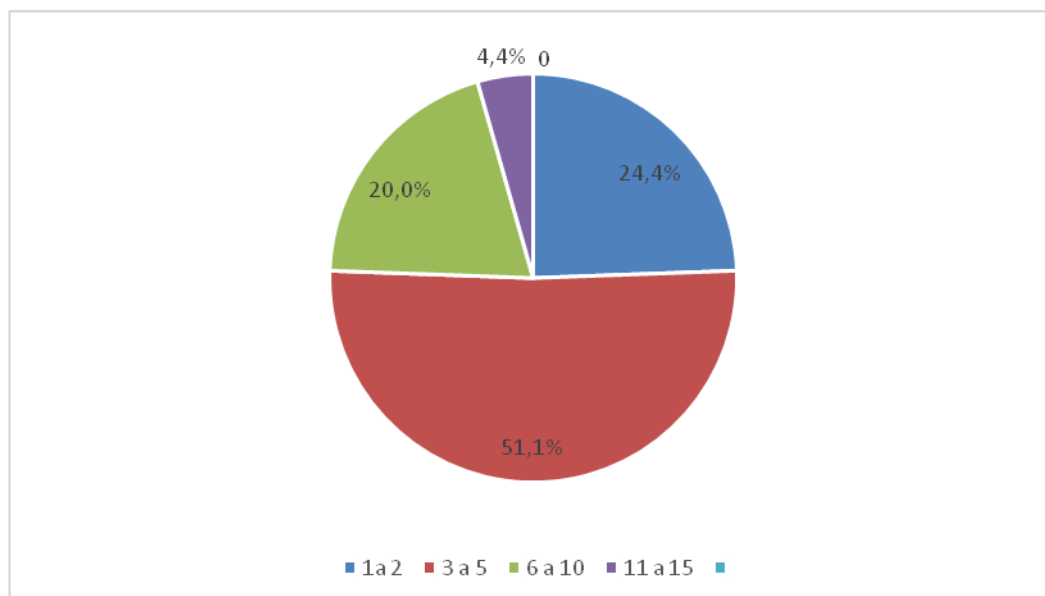
Gráfico 6 - Quantidade de reprovações no curso de Licenciatura em Educação Física



Fonte: Do autor.

Assim como no Curso de Licenciatura em Computação, em Educação Física, a maior parte dos alunos (50,9%) reprovou em 6 a 10 disciplinas, sendo que aproximadamente 30% ainda reprovaram em mais de 10 disciplinas. Identificamos também que dos 56 evadidos, apenas 1 não reprovou em nenhuma disciplina.

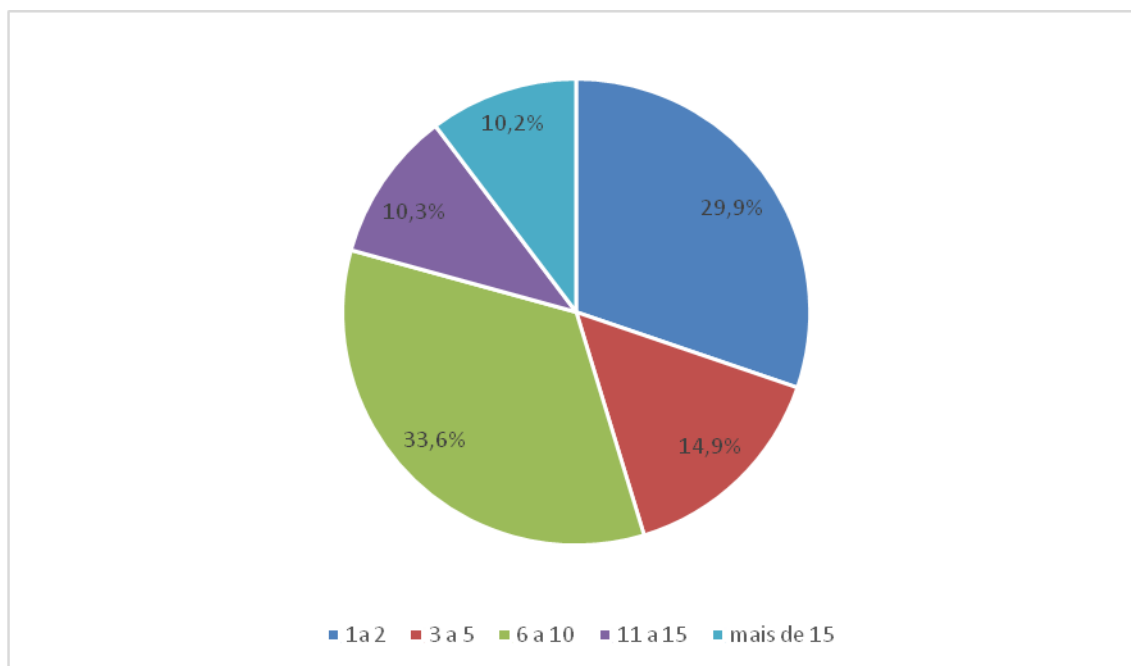
Gráfico 7 - Quantidade de reprovações no curso de Lic. em Física (em %)



Fonte: Do autor

Pelo Gráfico 7, notamos que no curso de Licenciatura em Física, não houve entre os históricos analisados, casos de alunos com mais de 15 reprovações. O maior contingente é encontrado na faixa de reprovação em 3 a 5 disciplinas – 51,1%. A quantidade de reprovações em 1 a 2 disciplinas coincidem com a quantidade de reprovações em mais de 10 disciplinas, em torno de 24%. Dos 49 evadidos, 45 reprovaram em disciplinas.

Gráfico 8 - Quantidade de reprovações no curso de Lic. em Matemática ²⁵

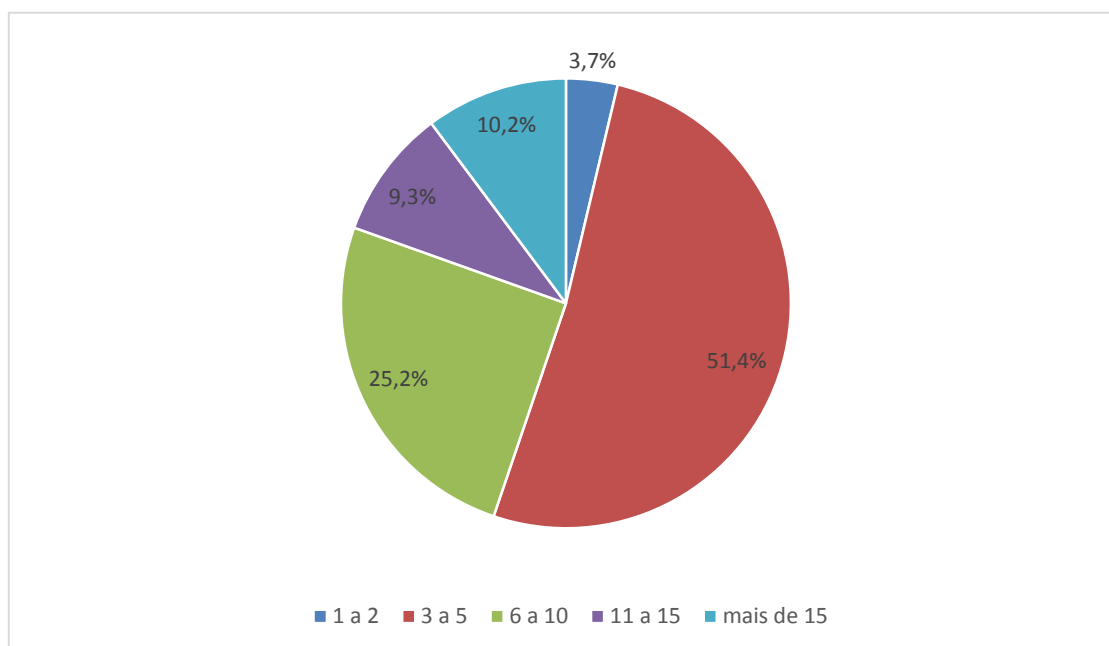


Fonte: Do autor.

Assim como no curso de Licenciatura em Educação Física, do total de evadidos no curso de Licenciatura em Matemática (108), apenas um deles não reprovou em disciplinas. Tal como o curso de Licenciatura em Computação, o de Matemática também oferece, quando possível, recuperação durante as férias, mas também foi registrada uma grande quantidade de reprovações. O maior contingente de reprovação foi encontrado na faixa de 33% em 6 a 10 disciplinas. Aproximadamente 20% reprovaram em mais de 10 disciplinas. Um número significativo de estudantes evadidos (aproximadamente 30%) reprovou em 1 a 2 disciplinas.

²⁵ Dos 107 alunos que reprovaram em disciplinas no curso de Licenciatura em Matemática, 1 aluno apresentou somente nota zero no histórico, o que indica que esse aluno provavelmente não chegou a realizar as avaliações.

Gráfico 9 - Quantidade de reprovações no curso de Licenciatura em Pedagogia²⁶ (em %)



Fonte: Do autor.

Todos os evadidos (107) do curso de Licenciatura em Pedagogia tiveram reprovação em pelo menos 1 disciplina. A maior quantidade de reprovações foi encontrada em 3 a 5 disciplinas, aproximadamente 50%, seguida por reprovações em 6 a 10 disciplinas em torno de 25%.

A partir dos gráficos apresentados, podemos mostrar no quadro 24 a seguir, um panorama da quantidade de reprovações que mais se destacaram nos cursos analisados. A parte colorida indica o maior contingente de reprovações observado em cada curso, indicados pela maior área nos gráficos de 4 a 9.

Quadro 23 - panorama dos maiores contingentes de reprovação encontrados nos cursos de graduação a distância

	1 a 2 disc.	3 a 5 disc.	6 a 10 disc.	11 a 15 disc.	Mais de 15 disc.
Adm. Pública					
Lic. Computação					
Lic. Ed.					

²⁶ Dos 107 alunos que reprovaram em disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia, 11 deles apresentaram somente nota zero no histórico, o que indica que, provavelmente, esses alunos não chegaram a realizar as avaliações.

Física					
Lic. Física					
Lic. Matemática					
Lic. Pedagogia					

Fonte: Do autor.

Continuaremos nossas análises identificando quais as disciplinas foram as maiores responsáveis por reprovações em cada curso e em que semestre foram ofertadas. Em seguida, identificaremos em que semestre esses alunos mais evadiram dos cursos. Dessa forma, será possível perceber a trajetória dos alunos evadidos, ou seja, se desistem no início do curso, se persistem mais um tempo e se as evasões coincidem com semestres de maiores reprovações.

Em todos os cursos foram analisados históricos de alunos que iniciaram o curso no 3º semestre de 2012²⁷ e evadiram. No curso de Bacharelado em Administração Pública foram analisados 36 históricos. O número elevado de reprovações apresentado por cada aluno demonstrado nos gráficos anteriores é confirmado no quadro 25, ou seja, percebemos que os alunos reprovam em várias disciplinas, tendo em vista o número de históricos analisados e a quantidade de reprovações em cada disciplina. Em todos os quadros relativos aos evadidos de cada curso, apresentaremos a cinco disciplinas com maior contingente de reprovações. Apresentamos também, para efeitos de comparação, quadros com dados dos formados de cada turma. Nestes, extrapolamos em alguns casos a quantidade de cinco disciplinas com maior índice de reprovação para demonstrar casos de coincidência de disciplinas em termos de reprovação entre evadidos e formados.

²⁷ Nos históricos aparecem as classificações: 1º semestre, 2º semestre (intensivo de inverno), 3º semestre e 4º semestre (intensivo de verão).

Quadro 24 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Administração Pública

Disciplina	Tipo de reprovaçã o	Ano	Semestr e	Total de reprovaçõe s
FILOSOFIA E ÉTICA	Rep Nota	2013	1	21 ²⁸
INTRODUÇÃO À ECONOMIA	Rep Nota	2013	1	20 ²⁹
PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL	Rep Nota	2013	1	20 ³⁰
INFORMÁTICA PARA ADMINISTRADORES	Rep Nota	2012	3	19 ³¹
TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO I	Rep. Nota	2012	3	1532

Fonte: Do autor.

À exceção da disciplina “Informática para Administradores”, que é uma disciplina optativa, todas as outras são obrigatórias indicadas na grade curricular como do 1º período do curso. Percebemos, dessa forma, uma grande quantidade de alunos que reprovam já nas primeiras disciplinas cursadas. Ainda chamaram a atenção as seguintes disciplinas: “Ciência Política” e “Matemática Básica”, ambas do 3º semestre de 2013 com 13 reprovações cada uma. Em relação à reprovação por frequência, temos o seguinte:

Quadro 25 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Administração Pública

Disciplina	Tipo de reprovaçã o	Ano	Semestre	Total de reprovações
METODOLOGIA DE ESTUDO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO	Rep Freq.	2013	1	15 ³³
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO SETOR PÚBLICO	Rep Freq.	2014	3	11 ³⁴
MATEMÁTICA PARA ADMINISTRADORES	Rep Freq.	2013	3	10
ORÇAMENTO PÚBLICO	Rep Freq.	2015	3	10 ³⁵

²⁸ 2 reprovações no 3º semestre de 2014.

²⁹ 2 reprovações no 3º semestre de 2014.

³⁰ 1 reprovação no 1º semestre de 2015.

³¹ 1 reprovação no 3º semestre de 2014.

³² 1 reprovação no 1º semestre de 2017.

³³ 1 reprovação no 3º semestre de 2014.

³⁴ 2 reprovações no 1º semestre de 2016.

³⁵ 1 reprovação no 1º semestre de 2017.

TEORIA DAS FINANÇAS PÚBLICAS	Rep Freq.	2014	3	9 ³⁶
------------------------------	-----------	------	---	-----------------

Fonte: Do autor.

As reprovações por frequência são mais distribuídas pelos períodos, em menor quantidade quando comparadas às reprovações por nota. Todas as disciplinas apresentadas no quadro 26 são obrigatórias. Cabe esclarecer que na grade curricular do bacharelado em Administração Pública, conforme o coordenador deste curso, não há pré-requisito entre as disciplinas, sendo uma prerrogativa que se replica para todos os demais bacharelados na área, vinculados ao PNAP - Programa Nacional de Formação em Administração Pública.

De modo a termos melhores condições de avaliar esses resultados, analisamos também os históricos de 39 formados da turma que ingressou em 2012³⁷. O resultado se apresenta a seguir:

Quadro 26 – Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Administração Pública

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
MATEMÁTICA PARA ADMINISTRADORES	Rep. Nota	2013	3	9
SEMINÁRIO TEMÁTICO III	Rep. Nota	2014	3	8
ESTATÍSTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	Rep. Nota	2014	3	7
ORGANIZAÇÃO, PROCESSOS E TOMADA DE DECISÃO	Rep. Nota	2016	1	6
CONTABILIDADE GERAL	Rep. Nota	2013	3	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	Rep. Freq.	2016	3	6
SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO	Rep. Freq.	2016	3	6

³⁶ 3 reprovações no 1º semestre de 2016.

³⁷ Por meio de cruzamento de dados enviados pelo CGCO e pela equipe de tecnologia do CEAD, percebemos que, desta turma, 36 alunos ainda estão matriculados em pelo menos 1 disciplina no primeiro semestre de 2018 e 128 continuam ativos no SIGA sem estarem matriculados em disciplinas no Moodle.

DE CURSO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA				
SEMINÁRIO TEMÁTICO DE FORMAÇÃO IV	Rep. Freq.	2016	3	6
TEORIA DAS FINANÇAS PÚBLICAS	Rep. Freq.	2016	1	4

Fonte: Do autor.

Notamos pelo quadro 27 que a quantidade de reprovações entre os formados é bem menor em comparação aos evadidos da mesma turma. As disciplinas “Matemática para administradores” e “Teoria das finanças públicas” apareceram entre as mais problemáticas em termos de reprovação entre os evadidos também, contudo, os evadidos as cursaram em períodos anteriores aos formados. Em reprovações por nota, ainda encontramos as disciplinas de “Economia Brasileira” e “Macroeconomia” com um total de reprovações respectivamente de 4 e 3, sendo que a primeira foi oferecida no primeiro semestre de 2014 e a segunda no terceiro semestre de 2013. Todas as outras mantiveram um número máximo de reprovações de 2, a partir do terceiro semestre de 2013. Nas reprovações por frequência, nas demais não representadas no quadro, o número de reprovações também não excedeu 2, a partir do primeiro semestre de 2016.

Já no curso de Licenciatura em Computação, foram analisados 187 históricos e o panorama das disciplinas com maior índice de reprovações por nota é apresentado no Quadro 28.

Quadro 27 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Licenciatura em Computação

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
ALGORÍTMOS	Rep Nota	2013	3	75 ³⁸
METODOLOGIA DE PESQUISA CIENTÍFICA E EDUCACIONAL	Rep Nota	2013	3	55 ³⁹

³⁸ 11 reprovações no 1º semestre de 2015 e 4 reprovações no 3º semestre de 2015

³⁹ 6 reprovações no 1º semestre de 2015

INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS OPERACIONAIS	Rep Nota	2013	1	48 ⁴⁰
PRÉ-CÁLCULO	Rep Nota	2013	3	47 ⁴¹
LÍNGUA PORTUGUESA	Rep Nota	2012	3	46 ⁴²

Fonte: Do autor.

No curso de Licenciatura em Computação, todas as disciplinas são marcadas como “obrigatória” na grade curricular. Percebemos que as disciplinas com maior índice de reprovação por nota foram cursadas até o 3º semestre de 2013. Ainda outras duas que se destacaram em quantidade de reprovações das demais foram “Fundamentos da Organização de Computadores” com 41 reprovações; “Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação” e “Introdução à EaD”, com 38 e 36 reprovações respectivamente indicadas na grade curricular como do segundo e primeiro períodos. Destacamos que a disciplinas da grade do Curso de Matemática foram citadas pela coordenadora do curso de Licenciatura em Computação como exemplos de disciplinas problemáticas em termos de reprovação. “Pré-cálculo” foi, inclusive, citada pelo próprio coordenador da matemática. As disciplinas “Introdução aos sistemas operacionais” e “Língua Portuguesa” também apareceram nas disciplinas com mais reprovação por frequência neste curso, como podemos notar no Quadro 29. Quanto à pré-requisição, a coordenadora não retornou o e-mail solicitando essa informação, que também não se encontra disponível na grade curricular do curso disponível no endereço eletrônico do CEAD.

Quadro 28 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Licenciatura em Computação

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
LÓGICA PARA COMPUTAÇÃO	Rep Freq.	2013	1	120 ⁴³
INGLÊS INSTRUMENTAL	Rep Freq.	2013	1	94 ⁴⁴
FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DE COMPUTADORES	Rep Freq.	2013	1	67 ⁴⁵

⁴⁰ 3 reprovações no 3º semestre de 2014, 1 reprovação no 3º semestre de 2015 e 1 reprovação no 1º semestre de 2017.

⁴¹ 5 reprovações no 3º semestre de 2014, 4 reprovações no 1º semestre de 2015 e 1 reprovação no 3º semestre de 2015.

⁴² 1 reprovação no 3º semestre de 2013.

⁴³ 12 reprovações no 3º semestre de 2014 e 7 reprovações no 3º semestre de 2015.

⁴⁴ 23 reprovações no 3º semestre de 2013 e 5 reprovações no 1º semestre de 2015.

⁴⁵ 5 reprovações no 3º semestre de 2014 e 1 reprovação no 3º semestre de 2016.

LÍNGUA PORTUGUESA	Rep Freq.	2012	3	61 ⁴⁶
INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS OPERACIONAIS	Rep Freq.	2013	1	49 ⁴⁷

Fonte: Do autor.

As reprovações por frequência também se concentram nos primeiros períodos do curso. Percebemos que há um número significativo de reprovações por frequência a exemplo de 120 em “Lógica para Computação” e 94 em “Inglês Instrumental”. Em relação aos formados de 2012, o CGCO disponibilizou quantitativos que somaram 10 indivíduos formados desta turma⁴⁸. Um contraste muito grande em relação à quantidade de evadidos, visto que tivemos acesso a pelo menos 187 históricos de evadidos. Entre esses, os resultados obtidos foram os representados no quadro 30.

Quadro 29 - Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Licenciatura em Computação

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
PRÉ-CÁLCULO	Rep. Nota	2013	3	7
ÁLGEBRA LINEAR I	Rep. Nota	2014	1	5
LÓGICA PARA COMPUTAÇÃO	Rep. Nota	2013	1	4
FUNDAMENTOS DE BANCO DE DADOS	Rep. Nota	2015	1	3
ÁLGEBRA LINEAR I	Rep. Freq.	2014	1	2

Fonte: Do autor.

A disciplina de “Pré-cálculo” também é destaque nas reprovações entre os formados, relativamente falando, tendo em vista o número de históricos de formados nesse curso. As outras disciplinas com reprovações por nota não excederam 2 reprovações a partir do terceiro semestre de 2013. Em relação às

⁴⁶ 23 reprovações no 1º semestre de 2013 e 1 reprovação no 3º semestre de 2014.

⁴⁷ 3 reprovações no 3º semestre de 2014 e 1 reprovação no 3º semestre de 2015.

⁴⁸ Cruzamento de dados do CGCO e do CEAD indicaram 30 alunos ainda matriculados em pelo menos 1 disciplina no 1º semestre de 2018 e 5 que constam como ativos no SIGA sem estarem matriculados em disciplinas no Moodle.

reprovações por frequência, as disciplinas não representadas no quadro tiveram 1 reprovação em cada a partir do primeiro semestre de 2014, à exceção de “Língua Portuguesa” com uma reprovação no terceiro semestre de 2012.

Quanto ao curso de Licenciatura em Educação Física, foram analisados 56 históricos e a maior quantidade de reprovações por nota foram percebidas nas disciplinas apresentadas no quadro 31.

Quadro 30 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Educação Física

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
LIBRAS - LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA	Rep Nota	2014	1	48
INICIAÇÃO AO ATLETISMO I	Rep Nota	2012	3	28
EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL	Rep Nota	2012	3	27
INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA	Rep Nota	2012	3	20
BASES ANATOMO-CINESIOLÓGICAS DO MOVIMENTO (ANATOMIA E BIOMECÂNICA)	Rep Nota	2012	3	20

Fonte: Do autor.

O curso de Licenciatura em Educação Física não discrimina em sua grade curricular se a disciplina é obrigatória ou optativa. Ele faz uma diferenciação entre carga horária da base conceitual e da prática pedagógica, por exemplo, “Iniciação ao atletismo” e “Expressão rítmica e corporal” têm sua carga horária dividida em 30 para base conceitual e 15 para prática. As outras apresentadas no Quadro 31 não possuem etapa prática. Trata-se de disciplinas do 1º ao 2º período de curso, à exceção de Libras, indicada como pertencente ao 4º período.

Quadro 31 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Educação Física

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
INICIAÇÃO AO FUTEBOL	Rep Freq.	2012	3	12
INTRODUÇÃO À	Rep Freq.	2012	3	09

EDUCAÇÃO FÍSICA				
INICIAÇÃO AO HANDEBOL	Rep Freq.	2012	3	09
INICIAÇÃO À DANÇA	Rep Freq.	2012	3	09
INICIAÇÃO AO ATLETISMO I	Rep Freq.	2012	3	09

Fonte: Do autor.

As disciplinas com maiores índices de reprovação por frequência em Educação Física não fogem ao que temos visto, ou seja, disciplinas ofertadas nos primeiros períodos do curso. “Iniciação ao Atletismo” apareceu nos dois tipos de reprovação, por nota e por frequência, sendo que, neste curso, as reprovações por nota são bem superiores às por frequência.

Analizamos também 57 históricos de formados disponibilizados pelo CGCO⁴⁹.

Quadro 32 - Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Licenciatura em Educação Física

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
BASES FISIOLÓGICAS DO EXERCÍCIO FÍSICO	Rep. Nota	2013	3	20
CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO	Rep. Nota	2014	1	12
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Rep. Nota	2014	1	10
APRENDIZAGEM MOTORA	Rep. Nota	2014	3	6
BASES ANÁTOMO-CINESIOLÓGICAS DO MOVIMENTO (ANATOMIA E BIOMECÂNICA)	Rep. Nota	2013	1	5

Fonte: Do autor.

Percebemos que a disciplina “Bases anatômico – Cinesiológicas do Movimento (Anatomia e Biomecânica)” apareceu nas duas categorias de alunos (evadidos e formados), porém em número bem menor entre os formados, que a realizaram um pouco mais adiante no curso, no primeiro semestre de 2013. Nenhuma das disciplinas do quadro apresenta base prática. Além das disciplinas

⁴⁹ Cruzamento de dados enviados pelo CGCO e pelo CEAD identificaram 27 alunos da turma de 2012 ainda matriculados em pelo menos 1 disciplina no 1º semestre de 2018 e 14 ainda ativos no SIGA sem estarem matriculados em disciplinas no Moodle.

com reprovações por nota em destaque, apareceram “Biomecânica” (3º semestre de 2013) e “Metodologia do ensino de Educação física” (3º semestre de 2014) com 4 e 3 reprovações, respectivamente. As demais não excederam 2 reprovações, principalmente a partir do primeiro semestre de 2014. Também não houve mais de 2 reprovações por frequência, todas a partir do primeiro semestre de 2015.

Em Licenciatura em Física, tivemos acesso a 49 históricos.

Quadro 33 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Física

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
PRÉ-CÁLCULO	Rep Nota	2013	1	32
GEOMETRIA ANALÍTICA I (PLANA)	Rep Nota	2013	3	11 ⁵⁰
TÓPICOS DE MATEMÁTICA APLICADA À FÍSICA	Rep Nota	2013	1	09
INTRODUÇÃO À EAD	Rep Nota	2013	1	09
INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS FÍSICAS II	Rep Nota	2013	1	09

Fonte: Do autor.

Notamos a presença, mais uma vez, da disciplina “Pré-Cálculo” entre as mais evidentes em referência à quantidade de reprovações, neste curso, ainda em um montante consideravelmente maior do que as outras em reprovação por nota. De acordo com o coordenador do Curso de Matemática, essa disciplina faz uma recapitulação do conteúdo de matemática do Ensino Médio, evidenciando uma questão de defasagem com que os alunos adentram o Ensino Superior. A disciplina “Geometria analítica I”, conteúdo da grade curricular de matemática, tem como pré-requisito a disciplina Tópicos de Matemática Aplicada à Física, que também se destacou nos dois quadros, por nota e por frequência.

Quadro 34- Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Física

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS FÍSICAS I	Rep Freq.	2013	1	27 ⁵¹
TÓPICOS DE MATEMÁTICA	Rep Freq.	2013	1	22

⁵⁰ 2 reprovações no 1 semestre de 2014

⁵¹ 1 reprovação no 1 semestre de 2015 e 1 reprovação no 3 semestre de 2015

APLICADA À FÍSICA				
INTRODUÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	Rep Freq.	2012	3	15 ⁵²
LABORATÓRIO DE INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS FÍSICAS I	Rep Freq.	2013	3	07 ⁵³
PRÉ-CÁLCULO	Rep Freq.	2013	3	03

Fonte: Do autor.

Percebemos que a maior quantidade de reprovações por nota e frequência ocorrem até o 3º semestre de 2013.

Em relação aos ingressantes em Física que entraram em 2012, o CGCO informou não haver formados e dados do CGCO permitiram identificar 24 alunos da turma de 2012 ainda ativos no SIGA. Apenas cinco deles, segundo dados do Moodle, estão matriculados em pelo menos uma disciplina no primeiro semestre de 2018.

No quadro 36 continuaremos com as análises, considerando agora os dados relativos ao curso de Licenciatura em Matemática em que analisamos 108 históricos. Lembramos que a quantidade de históricos analisados em cada curso foi definida pela quantidade de evadidos da turma de 2012 nos respectivos cursos.

Quadro 35 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Licenciatura em Matemática

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
TRIGONOMETRIA E NÚMEROS COMPLEXOS	Rep Nota	2012	3	101 ⁵⁴
GEOMETRIA ANALÍTICA I (PLANA)	Rep Nota	2013	1	95 ⁵⁵
PRÉ-CÁLCULO	Rep Nota	2013	3	88 ⁵⁶
MATEMÁTICA DISCRETA	Rep Nota	2013	1	44 ⁵⁷
PROCESSOS DE ENSINO E	Rep Nota	2013	3	44 ⁵⁸

⁵² 4 reprovações no 1 semestre de 2013.

⁵³ 1 reprovação no 3 semestre de 2015 e 1 reprovação no 1 semestre de 2014.

⁵⁴ 38 reprovações no 3º semestre de 2013 e 2 reprovações no 1º semestre de 2015.

⁵⁵ 10 reprovações no 1º semestre de 2014, 9 reprovações no 3º semestre de 2014, 2 reprovações no 1º semestre de 2015 e 1 reprovação no 3º semestre de 2015.

⁵⁶ 4 reprovações no 1º semestre de 2014.

⁵⁷ 1 reprovação no 1º semestre de 2014 e 1 reprovação no 3º semestre de 2015.

APRENDIZAGEM				
--------------	--	--	--	--

Fonte: Do autor.

Aqui também nos deparamos com uma maior quantidade de reprovações até o 3º semestre de 2013. A disciplina “Processos de Ensino e Aprendizagem” está indicada como do 4º período na grade curricular do curso. “Geometria analítica I” apareceu também no curso de Física, assim como “Pré-cálculo”, que apareceu em mais dois cursos: Física e Licenciatura em Computação. “Geometria analítica I” é pré-requisito para “Geometria Analítica II” (espacial) e “Pré-cálculo” ainda é pré-requisito para “Cálculo I.” Na Grade curricular de matemática, assim, como em Licenciatura em Computação, só aparecem disciplinas marcadas como obrigatórias. A maior quantidade de reprovações por frequência se comportou como demonstrado no quadro 37.

Quadro 36 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Licenciatura em Matemática

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
MATEMÁTICA DISCRETA	Rep Freq.	2013	1	84 ⁵⁹
INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS FÍSICAS I	Rep freq.	2013	1	65 ⁶⁰
PRÉ-CÁLCULO	Rep freq.	2013	3	44 ⁶¹
INTRODUÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	Rep freq.	2012	3	43 ⁶²
GEOMETRIA ANALÍTICA I (PLANA)	Rep freq.	2013	3	37 ⁶³

Fonte: Do autor.

Destacamos as disciplinas que também apareceram nas reprovações por nota, “Pré-cálculo” e “Geometria Analítica I”. Além disso, “Introdução às ciências

⁵⁸ 1 reprovação no 1º semestre de 2016.

⁵⁹ 31 reprovações no 3º semestre de 2013, 12 reprovações no 1º semestre de 2014 e 1 reprovação no 3º semestre de 2015.

⁶⁰ 2 reprovações no 3º semestre de 2015 e 1 reprovação no 1º semestre de 2016.

⁶¹ 9 reprovações no 3º semestre de 2014.

⁶² 6 reprovações no 3º semestre de 2014.

⁶³ 3 reprovações no 1º semestre de 2016 e 1 reprovação no 3º semestre de 2016.

Físicas I” é pré-requisito para “Introdução às ciências Físicas II” do 2º período de curso.

Tivemos acesso apenas a 5 históricos dos formados dessa turma, segundo números de matrículas dessa categoria enviados pelo CGCO⁶⁴. As maiores reprovações por nota aconteceram nas disciplinas de “Física I” (3º semestre de 2014) – 4 reprovações e “Cálculo II” (1º semestre de 2014) – 3 reprovações. “Cálculo II é pré-requisito para “cálculo IV”. As demais apresentaram apenas 1 reprovação, distribuídas entre o primeiro e terceiro semestre de 2014. Houve apenas uma reprovação por frequência no primeiro semestre de 2013.

Por fim, temos o curso de Licenciatura em Pedagogia, cujos dados de reprovações por nota são apresentados no Quadro 38.

Quadro 37 - Disciplinas com mais reprovações por nota entre os evadidos em Licenciatura em Pedagogia

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
TECNOLOGIA, INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO	Rep Nota	2012	3	77
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Rep Nota	2012	3	77 ⁶⁵
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Rep Nota	2012	3	72
MEMÓRIAS E SABERES ESCOLARES	Rep Nota	2012	3	70
PRÁTICAS TEXTUAIS I	Rep Nota	2012	3	61 ⁶⁶

Fonte: Do autor.

Neste curso, foram analisados 107 históricos. Na Grade curricular há três disciplinas eletivas no último período do curso. As reprovações ocorrem bem no início do curso (3º semestre de 2012), sendo que na grade curricular aparecem indicadas como disciplinas do 1º e 2º períodos. A disciplina “Psicologia da Educação I” é pré-requisito de “Psicologia da Educação II”. Ainda com aproximadamente metade das reprovações apresentadas no Quadro 39, mas ainda sim com uma quantidade significativa, encontramos “Fundamentos Teóricos Metodológicos e Prática Escolar” e “Filosofia da Educação”, ambas indicadas como do 2º período, com 34 e 33 reprovações, respectivamente.

⁶⁴ Cruzamentos de dados do CGCO e CEAD permitiu a identificação de 37 alunos que cursam pelo menos 1 disciplina no primeiro semestre de 2018 e 12 ainda ativos sem estarem matriculados em disciplinas no Moodle.

⁶⁵ 1 reprovação no 3º semestre de 2012.

⁶⁶ 1 reprovação no 3º semestre de 2014.

Quanto às reprovações por frequência, segue que estas se demonstraram mais dispersas nos períodos e em quantidade bem menor.

Quadro 38 - Disciplinas com mais reprovações por frequência entre os evadidos em Licenciatura em Pedagogia

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	Rep freq.	2014	1	13
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA	Rep freq.	2014	1	11
FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM MATEMÁTICA II	Rep freq.	2013	3	7
PESQUISA I: INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL	Rep freq.	2014	3	6 ⁶⁷
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	Rep freq.	2014	3	6

Fonte: Do autor.

Analisando os históricos de 90 formados da Pedagogia⁶⁸, temos:

Quadro 39 - Disciplinas com mais reprovações por nota e frequência entre os formados em Licenciatura em Pedagogia

Disciplina	Tipo de reprovação	Ano	Semestre	Total de reprovações
PESQUISA I: INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL	Rep. Nota	2014	3	5
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	Rep. Nota	2014	1	4
FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	Rep. Nota	2014	3	3

⁶⁷ 1 reprovação no 3º semestre de 2016

⁶⁸ Cruzamento de dados do CGCO e CEAD permitiu a identificação de 17 alunos que ainda cursam pelo menos 1 disciplina do primeiro semestre de 2018 e 60 alunos ainda ativos no SIGA sem estarem matriculados em disciplinas no Moodle.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM HISTÓRIA I	Rep. Nota	2014	3	3
FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM CIÊNCIAS I	Rep. Freq.	2015	1	2
LITERATURA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	Rep. Freq.	2017	1	1

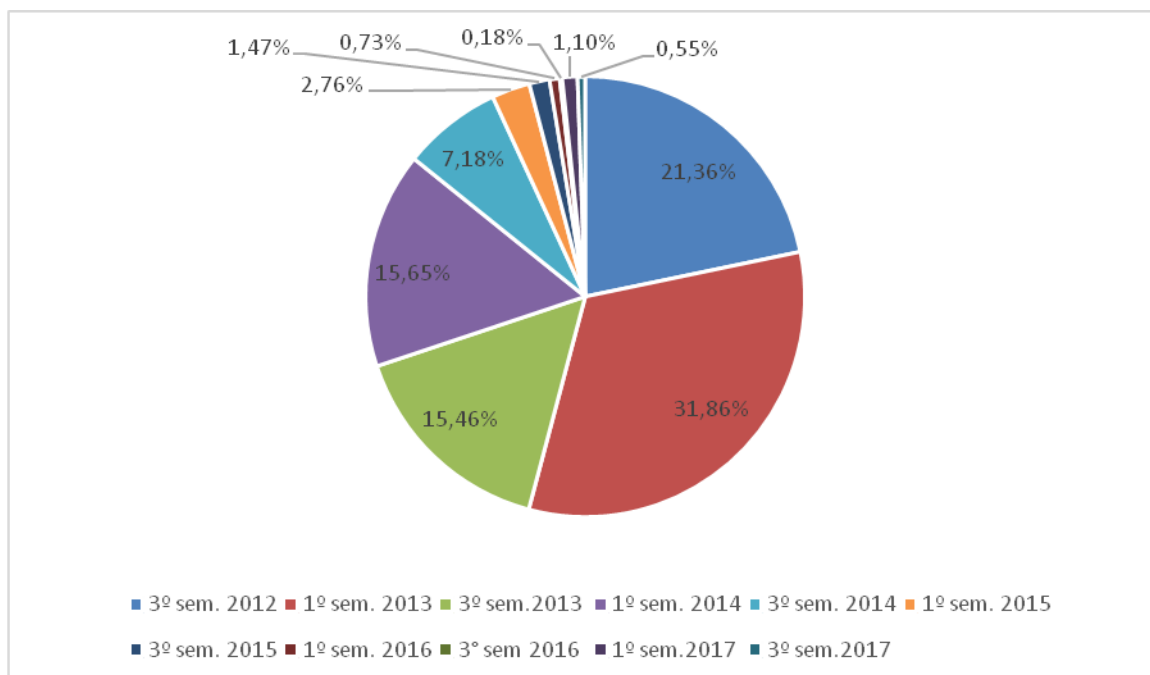
Fonte: Do autor.

Outras reprovações por nota não excederam 2 no 1º e 3º semestres de 2014. As únicas reprovações por frequência foram as representadas no quadro 40, somente a título de curiosidade, todas no polo de Ipanema. As reprovações por parte dos formados no curso de Licenciatura em Pedagogia são significativamente em menor quantidade em relação, principalmente, às reprovações por nota entre os evadidos.

Por meio das análises dos quadros, notamos que as reprovações entre os evadidos se fazem bem mais evidentes quando comparadas aos formados da mesma turma. Em adição a isso, as reprovações entre os evadidos ocorrem em momento anterior quando comparadas aos dados encontrados entre os formados.

Continuamos com as análises acerca da trajetória da evasão, de modo a fazer um contraponto entre reprovação e evasão. Após análise dos 543 históricos escolares dos evadidos da turma de 2012, pudemos perceber quando estes alunos decidiram abandonar o curso. O cenário encontrado apresenta-se no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Percentual de evasão por semestre de curso⁶⁹



Fonte: Do autor.

Pelo gráfico, notamos que, dentre nossa amostra e, como esses alunos iniciaram suas atividades no 3º semestre de 2012, a evasão se concentra no primeiro ano de curso, principalmente nos períodos em que as disciplinas com maiores índices de reprovação foram cursadas (3º semestre de 2012, 1º semestre de 2013 e 3º semestre de 2013). Diante disso, podemos traçar algumas impressões:

Quadro 40 - Impressões pós-análise dos históricos escolares

Em todos os cursos as disciplinas com índices mais elevados de reprovação ocorreram, principalmente, até o 3ª semestre de 2013, períodos estes em que a evasão também se demonstrou mais centralizada. Considerando que o maior contingente de reprovações entre os alunos evadidos da amostra vai de 6 a 10 disciplinas (quadro 24, p. 106), há uma sinalização que pode haver uma relação entre alto índice de reprovação e evasão.

Há coincidência de disciplinas com maior quantidade de reprovações por nota e

⁶⁹ Dos 543 históricos analisados, 527 alunos reprovaram em disciplinas. Desses 527, 38 (7,21%) apresentaram somente nota zero após dois ou mais períodos após o último registro de nota acima de zero, e 18 (3,41%) só apresentou nota zero, o que indica que, provavelmente 10,62% deles podem ter abandonado o curso antes do que está registrado no histórico.

frequência nos cursos de Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática. Esse dado dá margem a conjecturas acerca da possibilidade de algumas reprovações por nota se darem por inadimplência dos estudantes na plataforma e/ou encontros presenciais. Uma otimização do acompanhamento da frequência pode interferir no desempenho do aluno e na motivação em prosseguir em seus estudos.

Disciplinas destacadas como problemáticas em termos de reprovação são pré-requisitos de outras disciplinas dos cursos em Física, Matemática e Pedagogia. A reprovação em uma disciplina que é pré-requisito de outra pode ampliar a desmotivação em prosseguir no curso. Aliada a isso, concorre a política de reoferta do sistema UAB que dificulta uma nova tentativa de aprovação.

Fonte: Do autor.

Apresentadas nossa proposta de análises concernentes aos elementos de análise estrutura didático-pedagógicas e trajetória de evasão, como elementos norteadores para a proposição de estratégias que podem minimizar a situação da evasão, apresentamos no capítulo posterior, uma proposta de intervenção considerando essas demandas encontradas.

3. UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS QUE VENHAM A CONTRIBUIR PARA A MINIMIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFJF

Ao longo deste trabalho, intentou-se contemplar o objetivo de investigar as questões que estão envolvidas com os índices de evasão dos cursos de graduação EaD na UFJF. Para isso, no primeiro capítulo foram abordados aspectos que contextualizaram o surgimento da educação a distância e sua configuração no país, demonstrando como ela se apresenta nos dispositivos legais e como se opera no sistema da Universidade Aberta do Brasil. Este primeiro movimento abriu caminho para uma percepção de alguns limites e possibilidades da educação a distância para que pudéssemos nortear o caminho metodológico a ser perseguido.

Por conseguinte, no Capítulo 2 abordamos elementos referentes às circunstâncias da evasão, ou seja, elementos que foram considerados motivadores desse fenômeno. Adotamos como principal fonte teórica, autores que se dedicaram ao estudo de causas endógenas de evasão, essencialmente sendo eles Abbad (2010) e Bittencourt e Mercado (2014). Tendo em mente os objetivos específicos, foram abordados os elementos de análise estrutura didático-pedagógica dos cursos e trajetória da evasão. Os instrumentos de pesquisa foram voltados a identificar, via essas duas perspectivas, elementos que pudessem ter alguma influência no fenômeno da evasão. Nas entrevistas com os coordenadores de curso foi possível perceber algumas convergências em relação à estrutura pouco flexível da grade curricular, a inexistência de ferramentas online de avaliação de disciplinas, tutores e professores por parte dos alunos, iniciativas pontuais de capacitação de tutores e uma defasagem em relação a registros de cancelamento no SIGA e o conhecimento dessa informação por parte dos coordenadores de curso. Em adição a isso, foi possível perceber iniciativas pontuais de formação de tutores e algumas divergências no entendimento do ideal de quantidade de encontros presenciais. As entrevistas foram também muito válidas para a percepção de que pode haver um mecanismo de acompanhamento aprimorado da trajetória do aluno no curso, uma vez que a maioria dos discentes não formaliza sua desistência, mas dá sinais de uma provável evasão quando não comparece de forma suficiente na plataforma, não realiza as atividades de forma adequada ou reprova em disciplinas. A análise dos históricos dos alunos complementou as análises anteriores colaborando para que se

tivesse, a partir de uma amostra, uma visão de quando a evasão ocorre, além do comportamento dos alunos em relação às reprovações.

Tendo em vista a pesquisa realizada, o presente capítulo buscará concatenar os dados com a proposição de estratégias que visem de alguma forma influenciar o comportamento de evasão, minimizando-a no que for possível. A seguir, o Quadro 42 relaciona as demandas observadas na pesquisa de campo às ações propositivas.

Quadro 41 - Relação das constatações com as ações propositivas

Estrutura Didático-Pedagógica		
1	Inexistência de um processo contínuo de capacitação de tutores para todos os cursos.	Criação de um ambiente virtual de formação continuada – (VOLPATO, 2017).
2	Questões de discernimento entre metodologias aplicadas em cursos de bacharelado e licenciatura e currículo mais rígido.	Divulgação via e mail dos dados da pesquisa relacionados ao currículo dos cursos para que eles possam repensa-los, considerando pertinente. ⁷⁰
3	Quantidade de encontros presenciais.	Inserção nos editais de informações acerca da dinâmica e quantidade de encontros presenciais de cada curso.
4	Comportamento no AVA (Evadido em potencial).	• Instrumento online de avaliação de tutores e disciplinas por parte dos alunos. • Sistema de mineração de dados que permita um acompanhamento automático do desempenho e comportamento do aluno na plataforma, otimizando o processo de identificação de prováveis evadidos e de reprovações.
5	Inexistência de um registro de motivos de evasão.	Comunicação entre as plataformas SIGA e MOODLE. Assim que o cancelamento for registrado no SIGA elencando os motivos, essa informação aparecerá para os coordenadores de curso. Dessa forma, ele terá um retorno mais rápido e um arquivo de motivos que permitirá um diagnóstico de evasão no seu curso que ajudará a corrigir eventuais fatores institucionais que possam ter influenciado na decisão do aluno de evadir.

⁷⁰ Intervenções nesse sentido escapam da competência do Cead e ferem a autonomia dos cursos. Por esse motivo limitamos essa ação à disponibilização e divulgação via e-mail entre os coordenadores das análises dessa pesquisa para que os mesmos tenham conhecimento do que dizem os outros coordenadores a respeito de seus respectivos currículos e avaliem a viabilidade de alguma ação.

		Trajetória de evasão
6	Elevado índice de reprovações entre os evadidos, principalmente no primeiro ano de curso.	Reuniões com coordenadores de curso para disponibilização dos dados da pesquisa relacionados aos elevados índices de reprovação nas disciplinas do início do curso por parte dos evadidos.

Fonte: Do autor.

Embora haja um reconhecimento da especificidade e autonomia dos departamentos e polos, julgamos ser necessário o estabelecimento de uma diretriz comum que possa nortear uma proposta de minimização da situação de evasão. As ações propositivas que constituíram o PAE no Quadro 42 são abordadas mais detalhadamente na próxima seção.

3.1 Ações Propositivas

O quadro 42 vem demonstrar algumas sugestões de ações que podem ser úteis na intenção de minimizar o fenômeno da evasão nos cursos estudados; porém, podemos observar que, diante das demandas encontradas, surgiram alguns aspectos que escapam do campo de ações do Cead e esbarram na autonomia dos cursos ou são limitadas por determinações da CAPES. No entanto, acreditamos que os dados encontrados, uma vez disponibilizados, podem ser um estímulo para que haja uma reflexão acerca da situação da evasão e sua relação com esses dados.

Para o detalhamento das ações propositivas do PAE que são integradas ao campo de ações do Cead, utilizaremos o modelo 5W2H, de modo a apresentar uma estruturação mais detalhada das proposições. As letras W e H se referem às palavras e expressão de origem inglesa. São elas: What (O quê), When (Quando), Why (Por quê), Where (Onde), Who (Quem), How (como) e How Much (Quanto).

A primeira ação propositiva, que trata da Inexistência de um processo contínuo de capacitação de tutores para todos os cursos, acaba por trazer à tona aspectos abordados nas pesquisas de Volpato (2017) e França (2015) que apontam para a necessidade de uma capacitação para os atores da EaD. Dessa forma, retomamos aqui a necessidade da criação de um ambiente virtual de formação continuada (VOLPATO, 2017) em que haja inclusão dos professores e outros atores da EaD (tutores presenciais, coordenadores de polo, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria) nas ações de formação. A seguir, retomo a importância e

apresento a proposta da pesquisadora, a qual vai ao encontro das necessidades observadas nesse estudo.

Quadro 42 – Apresentação das propostas de criação de ambiente virtual de formação dos atores da EaD (VOLPATO,2017)

What (O quê?)	Criação de um ambiente virtual de formação dos atores da EaD.
Why (Por quê?)	Ausência de um projeto de formação continuada aos atores da EaD na UFJF.
Where (Onde?)	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma Moodle.
When (Quando?)	A partir de janeiro/2018, conforme o cronograma. Permanentemente.
Who (Quem?)	• Responsáveis: criação/manutenção do AVA na plataforma Moodle – Setor Tecnológico do CEAD. • Alimentação da plataforma: Coordenadores de tutoria/curso e Setor Acadêmico do CEAD.
How (Como?)	Reuniões mensais no CEAD com os responsáveis para o estabelecimento e manutenção do ambiente virtual de formação.
How much (Quanto?)	Não há custos extras ao funcionamento normal do Cead, com uso da própria equipe e recursos materiais.

Fonte: Volpato (2017)

A pesquisadora reforça que, por meio de um ambiente virtual de formação a esses atores, surja a oportunidade de haver uma construção coletiva de conhecimento e troca de experiências que extrapolam a transmissão típica de pacotes instrucionais. A necessidade de uma formação específica para os atores da EaD é reforçada por Litwin (2001, p. 102), quando aponta as peculiaridades da educação a distância no que tange à temporalidade e aos mecanismos de interação próprios da modalidade que resultam na exigência de um comportamento diferenciado do da sala de aula convencional. Isto posto, trazemos para este estudo o reforço da proposição para que o Cead elabore, por meio de sua equipe de tecnologia, condições para disponibilização, no Moodle, de área própria à formação inicial e continuada dos atores da EaD desta instituição.

O segundo ponto identificado nas investigações conduzidas pelo elemento de análise didático-pedagógico trouxe questões de discernimento do que deve integrar o conteúdo curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado. Pelo

menos dois coordenadores de curso, durante as entrevistas, mencionaram que a grade curricular dos seus respectivos cursos necessita de uma reestruturação devido ao fato de não serem condizentes com a formação que se espera num curso de licenciatura, uma vez que aborda aspectos típicos de uma formação de cientista-pesquisador, mais que de um futuro professor. Além disso, todos os coordenadores sinalizaram para um currículo mais rígido e com pouca ou nenhuma flexibilidade. Como sabemos, a reestruturação curricular dos cursos EaD não depende somente da vontade dos coordenadores de curso, passa pelo colegiado, é condicionada à quantidade de professores disponíveis na UFJF, à possibilidade de abertura de novos concursos públicos, dentre outros aspectos que extrapolam a competência do Cead dentro da instituição. Porém, acredita-se que já há uma atenção voltada à imprescindibilidade de uma reestruturação curricular, visto que foi um tema exposto pelos próprios coordenadores de curso. Além disso, é viável que haja disponibilização e divulgação dos resultados das análises das entrevistas para que os coordenadores iniciem providências, caso julguem pertinente.

A ação propositiva que destacamos para o terceiro ponto, que se relaciona com a quantidade de encontros presenciais é a de disponibilizar aos coordenadores informações acerca dos dados encontrados nesta pesquisa, especialmente a discrepância entre a quantidade de encontros presenciais dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática e a possível colaboração desse fato para o índice de evasão nesses cursos, que foram identificados como os dois cursos com as maiores taxas do fenômeno. A quantidade de encontros presenciais é evidenciada como uma questão relevante para a evasão por Gómez e Torres (2015) uma vez que demanda despesas com deslocamento e hospedagem para alunos que residem fora da cidade polo. Assim sendo, na visão dos autores, uma quantidade considerada excessiva pode acarretar a desistência por carência de recursos financeiros que atendam às necessidades de comparecimento ao polo. Por outro lado, uma quantidade muito pequena pode suscitar no aluno uma carência desse momento de relação presencial (CABEDA et al, 2010, p. 5). Considera-se a sugestão da disponibilização nos editais de processo seletivo de como é a dinâmica dos encontros presenciais de cada curso, contendo informações, tais como a quantidade desses encontros, visto que isso pode influenciar na decisão do aluno de se inscrever para determinado curso.

Quadro 43 - Inserção nos editais de dados acerca da dinâmica dos encontros presenciais nos polos.

What (O quê?)	Inserção nos editais de dados acerca da dinâmica dos encontros presenciais nos polos.
Why (Por quê?)	Inexistência de informações claras nos editais de como funciona a dinâmica desses momentos.
Where (Onde?)	Editais de processo seletivo para os cursos de graduação
When (Quando?)	A partir do edital posterior ao número 7 – Copese/UFJF
Who (Quem?)	Coordenadores de curso e setor acadêmico do Cead
How (Como?)	Disponibilização nos editais de informações da quantidade de encontros presenciais e do período em devem ocorrer.
How much (Quanto?)	Não há custos extras ao funcionamento normal do Cead, com uso da própria equipe e recursos materiais.

Acredita-se que informações prévias claras e precisas devem ser apresentadas ao candidato, munindo-o de mais conhecimento para efetuação de sua escolha. Considerando a autonomia dos cursos e suas especificidades, é relevante esclarecer que cabe a eles a decisão e configuração desses encontros, levando em consideração suas necessidades específicas.

Quanto à análise da variável “estrutura didático-pedagógica” (entrevistas com coordenadores de curso), foi constatado que em todos os cursos, a maior parte dos alunos não registra formalmente sua decisão de abandonar o curso, privando o coordenador de agir de maneira mais imediata em relação a uma tentativa de resgate desse aluno. Contudo, o abandono geralmente vem precedido de alguns sinais que podem ser detectados, tais como baixa frequência na plataforma, baixa interação com o tutor/professor, índice de atividades completadas e reprovações. Foi constatado, também, que o acompanhamento do comportamento do aluno no AVA vem sido feito, principalmente pela figura do tutor. Ainda, considerando as palavras do CA, relacionada à sobrecarga direcionada a esse profissional, acreditamos que há formas de auxiliar esse acompanhamento por meio de algumas ações. Assim sendo, pontuamos algumas proposições quanto aos alunos que param de realizar atividades e somem da plataforma. (Evadido em potencial) – quarto ponto

evidenciado no Quadro 42 – da Relação das constatações com as ações propositivas.

Vejamos, então, no quadro a seguir, a primeira ação, considerando um melhor acompanhamento do evadido em potencial.

Quadro 44 - Instrumento online de avaliação de tutores e disciplinas por parte dos alunos.

What (O quê?)	Criação de um instrumento online de avaliação de tutores e disciplinas por parte dos alunos
Why (Por quê?)	Ausência de um espaço específico no AVA que motive e permita o aluno a expressar suas impressões e opiniões acerca do andamento do curso
Where (Onde?)	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma Moodle.
When (Quando?)	A partir de janeiro/2019, conforme o cronograma. Permanentemente.
Who (Quem?)	• Criação, configuração e manutenção do instrumento na plataforma Moodle – Setor Tecnológico do CEAD. • Elaboração do conteúdo das avaliações: Coordenadores de curso e setor acadêmico do Cead
How (Como?)	Reuniões mensais no CEAD com os coordenadores de curso para a definição de que tipo de perguntas e abordagem aos alunos serão compostas as avaliações.
How much (Quanto?)	Não há custos extras ao funcionamento normal do Cead, com uso da própria equipe e recursos materiais.

Fonte: Do autor.

Para inicialização da proposta e definição do que propriamente consistirá o instrumento de avaliação, sugerimos o cronograma apresentado no Quadro 44 a seguir.

Quadro 45- Cronograma para a implementação de um instrumento de avaliação de tutores e disciplinas por parte dos alunos.

Jan./19	1ª reunião: apresentação da proposta aos gestores dos cursos de graduação a distância, delegação de funções e cronograma das futuras reuniões.
Fev./19	2ª reunião: Discussão para troca de experiências e sugestões do conteúdo das avaliações entre os coordenadores de curso.
Mar./18	3ª reunião: Apresentação das definições de conteúdo das avaliações para configuração e inserção no Moodle.

Fonte: Do autor.

As entrevistas com os coordenadores de curso revelou que estes recebem, via e-mail ou telefone, algumas reclamações quando da ocorrência de algum problema. Acredita-se que com a disponibilização de um instrumento de avaliação, essas informações possam ser concatenadas de forma mais organizada e possibilitar um registro das impressões dos alunos e eventuais insatisfações. Uma vez tendo acesso a esse registro, o coordenador de curso poderá ter à disposição um diagnóstico das impressões dos estudantes que pode auxiliá-lo em ações de verificação ou correção de eventuais falhas.

A segunda ação proposta relacionada ao acompanhamento do evadido em potencial se resume na implementação de um sistema de mineração de dados. Na Educação a Distância, conforme esclarecem Barbosa, Andrade e Carvalho (2017), “existe um limbo no volume de registros sobre o processo de aprendizagem gerados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem” (BARBOSA; ANDRADE; CARVALHO, 2017, p. 125). A mineração de dados, conforme os autores, serve para descobrir informações ocultas por meio da análise de grandes quantidades de registros. Ainda ressaltam que os resultados indicam que o uso de um sistema de mineração de dados possibilita acesso a informações acerca do processo educativo, incluindo aproveitamento, desempenho e predição do resultado final. Isto porque permite identificar relações entre os dados percebidos e, a partir de um processo de resignificação, tem o potencial de produzir conhecimento sobre determinada realidade, que, por sua vez, pode ser utilizado para a tomada de decisões acerca dessa mesma realidade.

A pesquisa de Barbosa, Andrade e Carvalho (2017) torna-se relevante referência, pois consistiu em identificar como a utilização de ferramentas de

mineração de dados pode contribuir para melhorar o desempenho acadêmico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Para isso, os autores lançaram mão de algumas hipóteses, entre elas: a de que a disciplina influencia no resultado, a de que o quantitativo de interações do aluno no AVA está relacionado com o desempenho acadêmico e a possibilidade de se prever o resultado final do aluno durante o processo. A mineração foi realizada em três etapas: pré-processamento, análise descritiva e análise preditiva por classificação de dados. Como resultados, os autores apresentaram o fato de que a identificação de desempenho discrepantes nas disciplinas pode levar a indagações tais como: “por que o desempenho é tão diferente?” ou “será que as ferramentas utilizadas foram adequadas?”. Além disso, concluíram, que, por meio de um software chamado “Orange – Base de dados/AVA/IFRO 2017” foi possível observar uma relação de proporcionalidade entre mais acessos na plataforma e melhor desempenho do aluno. Quanto à predição do resultado final, identificaram, por meio de um algoritmo de árvore de classificação, uma acurácia de 93%, isto é, antes de corrigir a avaliação presencial e recuperação, o algoritmo acertou aproximadamente 93% dos resultados finais.

Tendo em vista que pudemos correlacionar reprovação e evasão, além de considerar que a maior parte dos alunos não formaliza a desistência, mas vai deixando pistas de uma futura decisão de abandonar o curso, acredita-se que um sistema de mineração de dados possa contribuir para um aprimoramento do acompanhamento do aluno na tentativa de identificá-lo como provável evadido.

Apresentamos no Quadro 45, a ação propositiva: A criação de um sistema de mineração de dados.

Quadro 46 - Criação de um sistema de mineração de dados

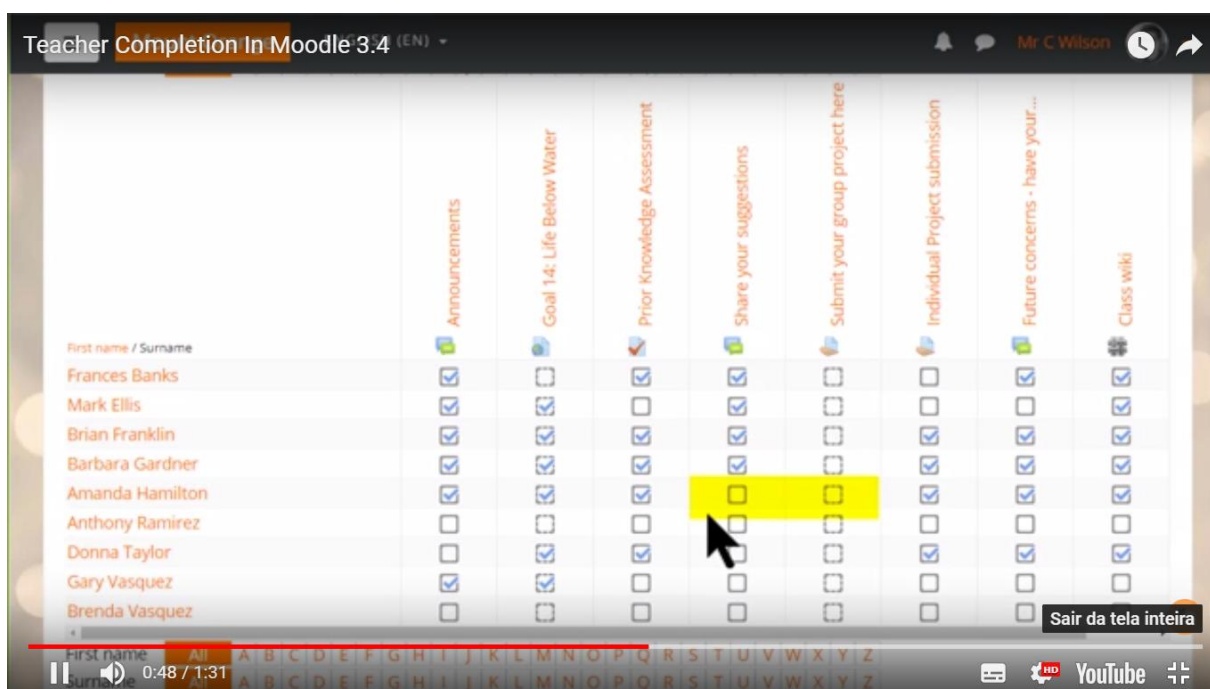
What (O quê?)	Criação de um sistema de mineração de dados
Why (Por quê?)	Necessidade de uma ferramenta que auxilie os profissionais da EaD no acompanhamento do desempenho acadêmico e frequência na plataforma.
Where (Onde?)	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma Moodle.
When (Quando?)	A partir de janeiro/2019, permanentemente.

Who (Quem?)	• Criação, configuração e /manutenção do sistema na plataforma Moodle – Coordenador de projetos do Cead e setor Tecnológico do CEAD. • Elaboração dos parâmetros e critérios de classificação dos alunos: Coordenador de projetos do Cead e Coordenadores de Curso.
How (Como?)	• Configuração do Plug in “Completion Progress”, capaz de acompanhar a quantidade de atividades completadas pelos alunos. • Configuração de um Plug in capaz de verificar a frequência dos alunos (criado pelo coordenador de tecnologia do Cead). • Desenvolvimento e configuração de um Plug in capaz de acompanhar a quantidade de postagens de tutores nos fóruns. • Configuração de um Plug in semelhante ao “Inspirephase 1” capaz de monitorar a quantidade de cliques por acesso dos alunos. • Configuração e implementação de um sistema de “Learning Analytics” que se traduz na implementação de softwares, desde planilhas eletrônicas a pacotes estatísticos que permitem análises estatísticas descritivas, segmentação e correlação de informações.
How much (Quanto?)	Não há custos extras ao funcionamento normal do Cead, com uso da própria equipe e recursos materiais.

Fonte: Do autor.

O Plug in “Completion Progress” encontra-se disponível no Moodle Plug ins directory e permite a visualização simultânea e individual de como o aluno vem completando as atividades propostas em cada disciplina. A figura 3 exemplifica como pode ser feito esse acompanhamento.

Figura 3 - Exemplo de Tela de acompanhamento de atividades via plug in Completion Progress.



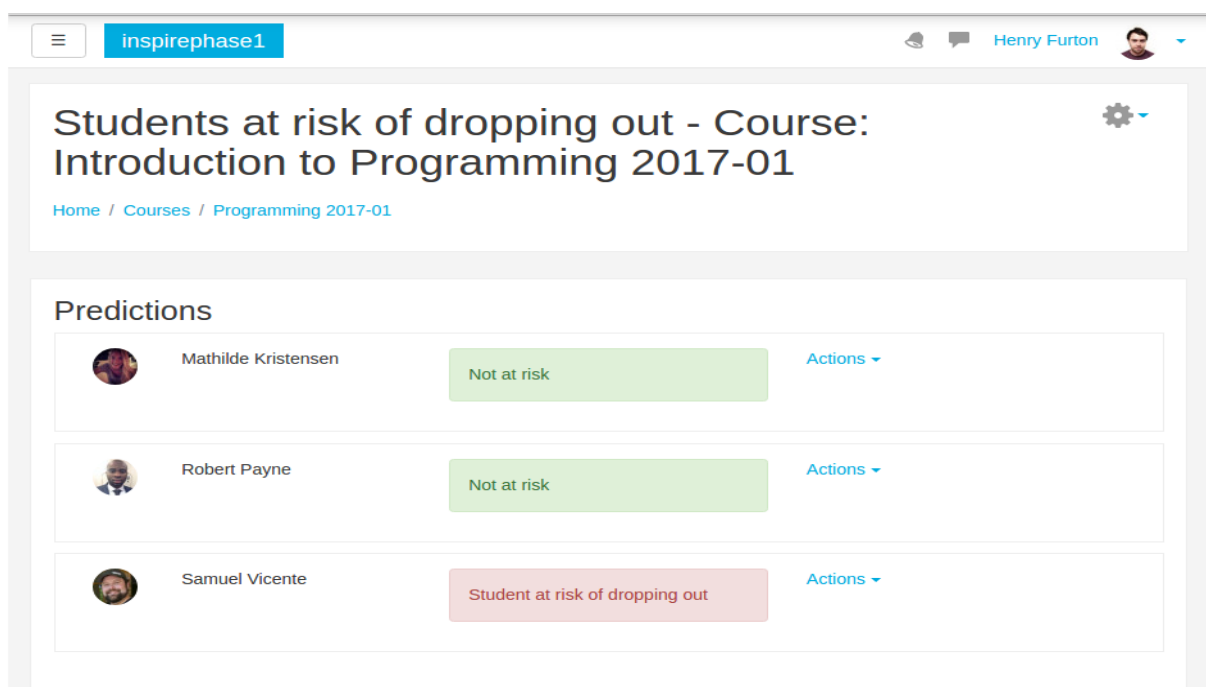
Fonte: Moodle Plug ins directory.

O Coordenador de Tecnologia do Centro de Educação a Distância desenvolveu um *plug in* em Barbacena (MG) que é um sistema de envio de e-mails automático após a verificação de um determinado período de tempo em que o aluno não comparece na plataforma. Os Coordenadores de Curso, juntamente com os professores e tutores são responsáveis pela configuração do período de tempo que desencadearia o envio dos e-mails.

Conforme o Coordenador de Tecnologia do CEAD também há a possibilidade de se configurar um mecanismo de verificação da quantidade de postagens dos tutores nos fóruns. Apesar de essa ação poder ter uma conotação policiaisca, uma vez acordado entre os Coordenadores de Curso, pode se tornar uma forma comparação entre os resultados das diferentes atuações na plataforma por parte dos tutores.

Já o *Plug in "inspirephase 1"* permite um acompanhamento do comportamento do aluno na plataforma, quanto tempo ele assiste determinada vídeo-aula, quantidade de cliques em determinado período de tempo e quantidade de acessos. Essa ferramenta apresenta informações como risco de evasão (dropping out), a partir de critérios pré-selecionados, conforme a figura 4 a seguir:

Figura 4 - Tela demonstrativa do Inspirephase 1



Fonte: Moodle plug ins directory.

A implantação de um sistema de “Learnig Analytics”, como esse, permite a apresentação de informações dos alunos em relação à curva de aprendizagem ao longo do desenvolvimento do seu curso, fornecendo aos atores da EaD, a partir de cruzamento de dados e padrões dos alunos, subsídios para uma melhor interpretação de resultados e engajamento de alunos, tutores e professores para tomada de decisões. É possível cruzar dados de várias fontes, do próprio Moodle, do Siga, do Enade e de questionários socioculturais. Por meio desse sistema, espera-se identificar tendências de alunos em risco de retenção e evasão.

É relevante esclarecer que o sistema de mineração de dados apresentados é essencialmente uma forma de acompanhamento baseado em critérios quantitativos. Sabe-se que, dessa forma, apresenta-se apenas como uma ferramenta de auxílio e não de substituição do acompanhamento e análises realizadas pelos profissionais da EaD, professores e tutores. Diante da enorme quantidade de dados que um sistema de mineração pode reunir, entende-se que seja um mecanismo de apoio. O acompanhamento do aluno deve ser feito com o intuito de propiciar uma atenção maior a esse indivíduo que pode estar necessitando de determinado tipo de auxílio. As ações propostas podem ser todas realizadas pelo setor de tecnologia do Cead, porém, é necessário que haja concordância dos

gestores dos cursos. A intenção neste estudo é a de evidenciação e proposição de ações que podem auxiliar no acompanhamento sistemático do aluno e, dessa forma, tomando como base os estudos de Barbosa, Andrade e Carvalho (2017), tentar prever com maior antecedência as atitudes de evasão e dirigir maior atenção a ações que possam minimizar essa intenção.

Outra questão que foi salientada por todos os coordenadores de curso, foi a inexistência de um registro de evasão – ponto nº 5 do Quadro 42, ou seja, para conhecimento do cancelamento daqueles alunos que não formalizam a desistência, é necessário que o coordenador consulte o SIGA a situação individual dos alunos. Tendo em vista que o registro no SIGA para esse tipo de desistente ocorre após um período sem matrículas em disciplinas e que para o conhecimento do cancelamento o coordenador ainda deve consultar essa outra plataforma – o que geralmente ocorre no período de atualização do SISUAB para estabelecimento de número de bolsas, decore um período de tempo considerável sem que o coordenador tenha conhecimento da real situação do aluno. O ideal é que haja uma comunicação entre as plataformas SIGA e Moodle. A responsabilidade por essa liberação de comunicação parte dos alimentadores do SIGA, não do Centro de Educação a Distância. O que se sugere nessa pesquisa é que haja uma solicitação por parte do Cead para que os responsáveis criem um Webservice para o CEAD ser capaz de consumir os dados registrados no SIGA. Dessa maneira, é possível visualizar no Moodle a situação e motivo de cancelamento dos alunos. Para isso, o SIGA também precisa apresentar um campo que elenque os motivos de cancelamento. Considera-se que dessa forma, com um registro de situação e motivos se possa estabelecer parâmetros para ações futuras em relação à tentativa de inibição dos fatores institucionais que possam ter influenciado na decisão do aluno de evadir.

Caminhando para a “trajetória de evasão”, em que foram analisados históricos de alunos que iniciaram o curso em 2012, mas evadiram, chegamos a um número elevado de reprovações por aluno (ponto nº6 do Quadro 42) e desistências, principalmente, nos dois primeiros períodos do curso. Acredita-se que a proposição de um sistema de mineração de dados tenha um reflexo positivo nas predições de reprovação. Além disso, propõe-se que haja a disponibilização das informações dessa pesquisa acerca dos resultados das análises dos históricos como demonstrado no Quadro 46.

Quadro 47 - Disponibilização dos resultados de análise dos históricos aos coordenadores de curso

What (O quê?)	Disponibilização dos resultados de análise dos históricos aos coordenadores de curso.
Why (Por quê?)	Ausência de informações de índices de reprovação e evasão disponíveis aos coordenadores de curso.
Where (Onde?)	Sala de reuniões do Cead
When (Quando?)	Setembro de 2018, conforme cronograma.
Who (Quem?)	Setor acadêmico do Cead e coordenadores de curso
How (Como?)	Reuniões com os coordenadores de curso para disponibilização das informações.
How much (Quanto?)	Não há custos extras ao funcionamento normal do Cead, com uso da própria equipe e recursos materiais.

Fonte: Do autor.

Para a viabilização da disponibilização das informações, nossa sugestão é que aconteçam reuniões semanais no Cead, conforme cronograma a seguir:

Quadro 48- Cronograma para disponibilização dos achados de pesquisa acerca dos índices de reprovação e evasão.

1ª semana de setembro/2018	1ª reunião: apresentação dos achados de pesquisa aos gestores dos cursos de Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Computação.
2ª semana de setembro/2018	2ª reunião: apresentação dos achados de pesquisa aos gestores dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Pedagogia.
3ª semana de setembro/2018	3ª reunião: Reunião geral com todos os cursos para discussão de diretrizes a serem traçadas e trocas de experiências e sugestões
4ª semana de setembro/2018	4ª reunião: Reunião geral com todos os cursos para discussão de diretrizes a serem traçadas e trocas de experiências e sugestões

Fonte: Do autor.

De modo a possibilitar um monitoramento das ações propostas, apresentamos um quadro orientador para uma avaliação dos resultados obtidos.

Quadro 49 - Monitoramento das ações propostas

Ação	Monitoramento
Criação de ambiente virtual de formação continuada aos atores da EaD	Análise dos resultados das avaliações de disciplinas, tutores e professores pelos discentes, possibilitado pela implantação da ferramenta citada neste trabalho
Comportamento no AVA (Evadido em potencial).	• Reuniões semestrais com os coordenadores de curso para discussão das situações evidenciadas pelo sistema de mineração de dados. • Reuniões mensais com a equipe de tecnologia e coordenadores de curso para realização de ajustes que se fizerem necessários. • Análises anuais das taxas de evasão posteriores à implantação do sistema
Elevados índices de reprovação entre os evadidos	Acompanhamento por períodos dos índices de reprovação por meio de dados gerados pelo CGCO.

A finalidade do conjunto de ações descritas constitui o nosso Plano de ação Educacional (PAE). As ações propositivas expostas não são de caráter obrigatório, surgindo como sugestões que podem ser adaptadas conforme necessidade e ainda servirem como apoio para outras iniciativas. Entendemos a complexidade do tema da evasão e percebemos as ações apresentadas como ponto de partida para o direcionamento da atenção desta instituição ao fenômeno da evasão. Em tempo, registramos que a importância do tema se revela na necessidade de verificação da função da universidade, uma vez que há a preocupação em refletir sobre aspectos institucionais que podem estar em desalinho com os anseios de quem procura um diploma de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão apresentado surgiu a partir da observação do número crescente de alunos que tem procurado a educação a distância na UFJF como meio de acesso ao Ensino Superior. Conforme registros da CDARA transmitidos ao Cead, em 2017, a EaD, na UFJF já correspondia a 10% do número total de alunos de graduação, com cerca de 5.000 estudantes. Diante desse crescimento, surgiu o interesse em saber acerca da permanência desse aluno, ou seja, se a instituição estava correspondendo às suas expectativas. Seguiu-se, assim, a análise dos índices de evasão nos cursos de graduação, que demonstraram que sim, há uma grande quantidade de matrículas, porém também ocorria uma quantidade considerável de alunos que não concluíam seus cursos.

Pudemos observar com maior profundidade alguma vulnerabilidade na condução da EaD. A proposta foi analisar fatores internos à instituição que viessem a colaborar para o cenário de evasão percebido nos cursos de graduação. Não poderíamos isolar esses fatores, desconectando-os de um cenário maior que envolve definições de órgão superiores que incidem diretamente na condução e organização dos cursos. O Sistema da Universidade Aberta do Brasil surgiu com a proposta de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país, mas a conjuntura em que o ensino superior EaD se apresenta permite questionar se essa proposta de democratização e expansão vem acompanhada de critérios que assegurem também que os cursos sejam organizados e conduzidos de forma a motivar a permanência dos alunos.

Atualmente, para iniciarem uma oferta, os cursos necessitam atender determinações como uma quantidade mínima de cinco polos e 150 alunos. Essa determinação propõe uma padronização de organização que não acolhe demandas específicas dos cursos. Aliada a esse quantitativo há a estipulação da quantidade de bolsas a serem disponibilizadas aos atores do trabalho docente. Nesse contexto, evidenciamos neste trabalho a questão da reprovação. Vimos que determinados cursos tiveram a iniciativa de disponibilizar projetos de recuperação nos períodos de férias, contudo, não há possibilidade de garantir que esses projetos ocorram de forma sistemática, uma vez que dependem do quantitativo de bolsas disponíveis. Além disso, uma vez reprovado, o aluno encontra dificuldades de uma nova tentativa, visto que os cursos EaD não são sempre regulares e as reofertas são

condicionadas à abertura de novos editais. Tudo isso concorre para uma situação de evasão.

Num contexto de alto índice de reprovação entre os evadidos, encontramos a necessidade de um processo contínuo de capacitação de tutores que os alertem das particularidades da educação a distância. Percebemos que a maior parte dos alunos que evadem, o faz sem participar a instituição dessa decisão. O trabalho dos tutores inclui um acompanhamento do percurso acadêmico do aluno, contudo, a realização dessa atividade esbarra na maior parte das vezes num quantitativo grande de alunos e numa sobrecarga de trabalho por parte do profissional de tutoria, que não é remunerado de acordo com suas atividades e responsabilidades. Ainda, num contexto em que os alunos evadem principalmente no primeiro ano de curso e reprovam em várias disciplinas nesse mesmo momento, esse acompanhamento se faz necessário e de forma mais urgente.

O caminho trilhado permitiu trazer à tona questões de flexibilidade/rigidez curricular, a adequação de conteúdo a cursos de licenciatura e bacharelado, assim como a viabilidade de se repensar a dinâmica dos encontros presenciais. Não obstante, não se pode resumir as causas de evasão e reprovação a esses pontos. Os instrumentos de pesquisa indicaram como causas de evasão abordadas na literatura se apresentaram no universo da pesquisa, assumindo que a questão da evasão é complexa, multifacetada e não deve ser trabalhada sob um viés positivista. Ainda, coexistem questões extras institucionais que são de suma importância para o estudo de causas de evasão, mas que se tornaram inviáveis nesse estudo pelo recorte definido que englobou todos os cursos de graduação. Considera-se assim, que o tema não se esgota aqui e pode ser aprofundado por futuras pesquisas. Por exemplo, outro caminho muito profícuo ao tema da evasão é a análise de como os traços de personalidade de Allport (1937 apud Hansenne, 2003) podem ter relação com a propensão do discente de evadir, independentemente do contexto institucional ou conjuntural de sua realidade. Verificamos que boa parte dos estudos que envolvem evasão limitam suas análises a causas internas e externas à instituição, neste último caso com direcionamento a fatores socioeconômicos. É nesse sentido que acreditamos que uma visão focada nos traços de personalidade do indivíduo pode vir a completar as pesquisas e aumentar o escopo de conhecimento na área.

À vista disso, salientamos que a ação propositiva do PAE tem caráter sugestivo e devem ser amplamente discutidas no contexto da EaD da UFJF. As ações partiram da análise de campo realizada e refletem mecanismos que o Cead pode utilizar para interferir de modo positivo na condução da EaD na instituição, objetivando minimizar a situação de evasão. A implementação de um sistema de mineração de dados agrupa um conjunto de ferramentas que são capazes de auxiliar significativamente as atividades de tutores, professores e coordenadores, direcionando-os para um contexto de acompanhamento mais individualizado do aluno. Acreditamos que a questão de pesquisa e os objetivos traçados são pertinentes e serviram como uma iniciativa positiva para o direcionamento de atenção ao fenômeno da evasão, que, por sua vez, direciona a atenção para a qualidade dos cursos oferecidos.

Espera-se, dessa forma, que essas linhas possam contribuir para a área de conhecimento relacionada ao fenômeno da evasão, incentivando reflexões acerca do tema e novas iniciativas que reflitam a preocupação com a educação e a permanência de alunos nas instituições, que, em determinado momento, foi o objetivo dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/1285/1/ARTIGO_EvasaoCursoViaInternet.pdf> Acesso em: 1 mar. 2018.
- ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. In: **Estudos de Psicologia**, 15 (3), set.–dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300009> Acesso em: 04 mar. 2018.
- ABED, Censo EaD. BR. 2015/2016. 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/censo_EAD_2015_POR.pdf> Acesso em: 07 dez. 2016.
- _____. Conforme Censo EaD. **Brasil 2016**. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf> Acesso em: 08 jun. 2018.
- ALMEIDA, O. C. S. et al. Evasão em Cursos a Distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100004> Acesso em: 25 mai.2017
- ALONSO, Kátia Marosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagem e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**. Brasília: Liber livro Editora, 2005.
- _____. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD. Dinâmicas e Lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-35, out./dez. 2010.
- _____. A EaD no Brasil: sobre (descaminhos) em sua instauração. **Educar em Revista**, n. 4, p. 37-52, 2014. Disponível em: <<http://revista.ufpr/educar/article/view/38643/24337>>. Acesso em: 25 mai. 2017.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ALVES, Adriana Paula Viana; SALES, Silvana Batista. **A Evasão Escolar na Modalidade de Ensino a Distância: O Polo Presencial de Itapemirim- ES**. 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/264-965-1-ED.pdf>>. Acesso em: 26. fev. 2018.
- ARAÚJO, Nathália Tavares de Freitas; OLIVEIRA, Fátima Bayama de; MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães. **Razões para a evasão na Educação a**

Distância. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/326.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ARETIO, L. G. Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia. **Ried**, Madri, v. 1, n. 1, p. 210, jun., 1998. Disponível em: <<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen1-1.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BARBOSA, A. A. S.; ANDRADE, F. S. e CARVALHO. R. N. Mineração de Dados em Ambientes Virtuais de aprendizagem: aportes para a Pesquisa em Educação a Distância. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.6, n.1, p. 125 – 136, out. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. In: _____. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abril/junho 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.622/2005. **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://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Decreto n. 5.800/2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/dec_5800_2006_institui_uab.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2016.

_____. Decreto n. 5.622/2005. **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>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. Decreto n. 5.773/2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Decreto n. 9.057/2017. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Lei n. 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Lei n. 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Lei n. 11.502/2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art4>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. Portaria Normativa n. 02/2007. **Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.**

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CABEDA, Marcelo et al. **Uma nova forma de polo de apoio presencial para EAD: O Polo dos Sonhos.** 2010. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/2842010101650.pdf>> Acesso em: 11 de mai. 2017.

CAPES. Cartilha UAB: **Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** Disponível em:

<https://ead.unb.br/arquivos/legislacao/instrucoes/orientacoes_basicas_sobre_polos_uab.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. **Programa Universidade Aberta do Brasil: Edital Capes nº 05/2018.**

Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-5-2018-UAB-2.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Instrução Normativa nº - 02/2017.** Disponível em:

<<https://ead.ufsc.br/blog/2018/01/31/instrucao-normativa-no-22017-19042017-parametros-concessao-bolsas-uab/>> Acesso em: 19 jun. 2018.

CARNEIRO, T. C. J; SILVA, M. A; BIZARRIA, F. P. A. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na UNILAB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos.** Disponível em:

<<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128009.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CIRIBELLI, Bruno César de Nazareth. **Retenção e Evasão Escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2015. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2015.

CIRIBELLI, Bruno César de Nazareth; VILARDI, Leonardo Ostwald; FERREIRA, Clécio da Silva. Retenção e Evasão Escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: QUIOSSA, Amanda

Sangy; et al. (Orgs.). **Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora - MG: Projeto CAED-FADEPE/JF, 2015. Volume I - Série: Casos de Gestão Educacional.

CONSU. Resolução n. 05/2009. **Dispõe sobre as ações de Educação à Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, e dá outras providências**. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/portal/files/2009/03/05.2009.novareda%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

CONSU. Resolução n. 02/2010. **Dispõe sobre as ações de Educação à Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, e dá outras providências**. Disponível em:
<http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/04/resol_consue_02_2010_criacao_cead.pdf> Acesso em: 07 dez. 2016.

_____. Resolução n. 05/2009. **Dispõe sobre as ações de Educação à Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, e dá outras providências**. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/portal/files/2009/03/05.2009.novareda%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. 2 ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação superior a Distância e implementação da Universidade aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informação na Educação**, v.15, n.2, mai./ago. 2007. Disponível em:
<<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/15/2/002.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2017.

DAUDT, Sônia Isabel Dondonis, BEHAR, Patrícia Alejandra. Gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 412-421, set./dez. 2013. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/html/848/84828784014/>>. Acesso em: 29 set. 2017.

FARIA, Liliane da Rocha. **Produção de Material Didático para a EaD: o caso do Cead/UFJF**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 138, 2017.

FARIAS, L.; ALCANTARA, V.; GOIA, C. **Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação: uma ferramenta para gestão**. 2008. Disponível em:
<<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38898.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

FERREIRA, Wellington Geraldo Teixeira. **As Principais Causas da Reprovação nos Cursos de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2016.

FIUZA, P.J. **Adesão e permanência discente na educação a distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade.** 2012.145f. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS, 2012.

FRANÇA, Geysa de. **Formação de Professores Tutores para a docência Online: a UFJF em Perspectiva.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 159. 2015.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: Expansão da Rede, SISU e Desafios.** 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso em: 1º fev. 2017.

GOMES, M. J. et al. Evasão Acadêmica no Ensino Superior: Estudo na Área da Saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, n. 12, p. 6-13, 2010.

Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2013. Disponível em: <https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia_uab_interativo.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

HANSENNE, M. (2003). **Psicologia da Personalidade.** Lisboa: Climepsi.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Universidade Aberta do Brasil e a Democratização do Ensino Superior Público.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500777.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

Homepage do Centro de Educação a Distância da UFJF. Disponível em: <<http://www.cead.ufjf.br>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

LIMA, Willians dos Santos Rodrigues; RODRIGUES, Polyana Marques Lima; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A Educação a Distância e o Processo de Ensino-Aprendizagem: Desafios e Possibilidades. Em Rede – **Revista da Educação a Distância**, 2016, v.3, n.1. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/86/95>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

LITWIN, Edith. **Educação a distância.** Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCENA, Pierre. **Evasão: o maior problema do Ensino Superior brasileiro**. Disponível em: <<http://acertodecontas.blog.br/educacao/evasao-o-maior-problema-do-ensino-superior-brasileiro/>>. Acesso em: 1º fev. 2017.

MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S; PELA, S. K. et al. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm>>. Acesso em: 25. Ago. 2017.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréia Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60. p. 31-50. jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MARTINS, R. X.; SANTOS, T. L. P.; FRAUDE, E. G.; SERAFIM, L. B. 2013. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 13 de jun. de 2013, UNIREDE, Belém/PA. Disponível em: <<http://www.dired.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/08/XESUDat1-evacao-em-licenciaturasEAD-final.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

MEC. **INEP 2016**. Gráfico 1. Disponível em: <<https://abmes.org.br/documentos/detalhe/534/censo-da-educacao-superior-2016-principais-resultados->>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **INEP 2015**. Quadro 1. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira/21206>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Portaria n. 685/2006**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/port_mec_685_2006.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

MELO, S. et al. **O Fenômeno da Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: Um Estudo de Caso em uma Universidade Pública no sul do Brasil**, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113096/2013129%20%20O%20fen%C3%B4meno%20evas%C3%A3o%20nos%20cursos%20superiores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Flexibilidade educacional na cibercultura:** analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. RIED v. 17: 2, 2014, p. 97-126. Disponível em: <<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaRied-2014-17-2-1020&dsID=Documento.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

Moodle plug ins directory (Completion Progress). Disponível em: <https://docs.moodle.org/35/en/Activity_completion>. Acesso em: 19 mai. 2018.

Moodele plug ins directory (Inspirephase 1). Disponível em: <https://moodle.org/plugins/tool_inspire>. Acesso em: 19 mai. 2018.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view.** Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=MOORE,+M.%3B+KEARSLEY,+G.+Distance+education:+a+systems+view.+Belmont:+Wadsworth+Publishing+Co.,+1996.&hl=ptBR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwiL2IXH0-PVAhVJI5AKHakMAJQQgQMIJDAA> Acesso em: 19 ago. 2017.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação:** teoria & prática, v. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MOURA, Jordana de. **Evasão nos Cursos de Licenciatura em Educação a Distância:** o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017.103f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://campus.educadum.com/avaeduc/file.php/1/Educacao_a_Distancia_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

OLIVEIRA, T. Z. Q et al. **A construção do material didático em EAD:** uma experiência de aprender fazendo, através da ação, do conhecimento e da afetividade, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-TC-B2.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

PEREIRA, Fernanda C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as Instituições de Ensino Superior.** 2003. 172f. (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86403>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Portal da Copese. **Edital 03/2017.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/copese/files/2017/05/EDITAL-EAD-UFJF-2017.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

Portal da CAPES. **O que é UAB.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

Portal da UFJF. **Alunos da EaD já correspondem a 10% do número total de estudantes da UFJF.** 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/noticias/2017/09/02/alunos-da-ead-ja-correspondem-a-10-do-numero-total-de-alunos-da-ufjf/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

Portaria Normativa MEC n. 39/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

Portaria Normativa n. 11/2017. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2179/republicada-portaria-normativa-n-11>>. Acesso em: 06 set. 2017.

PRETI, Oreste. Material didático impresso na educação a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 164-183.

RAMOS, Wilsa Maria, BICALHO, Rute N. Morais, SOUSA, José Vieira de. **Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional.** (s/d). Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/41-Wilsa-Maria-Ramos-et-al_Evasao-e-persistencia-em-cursos-superiores.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

SALES, P. A. O. **Evasão em Cursos a Distância: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo.** 2009. 176 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

SAMPAIO, B. et al. **Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE.** Economia Aplicada, v. 15, n. 2, p. 287–309, mai. 2011.

SANTOS, A. G. R. (2013). **A evasão nos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes no polo de São João da Ponte/MG.** Revista Multitexto, 2 (1), p. 30-34.

SANTOS, Marjory Almeida. **Evasão, um problema comum, origens diversas: um estudo sobre a evasão entre os diferentes grupos de alunos da UFJF.** 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2016.

SANTOS, A. G. R. (2013). A evasão nos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes no polo de São João da Ponte/MG. **Revista Multitexto**, 2(1), 30-34. Disponível em: <<file:///C:/Users/Joseane/Downloads/119-1-290-1-10-20150626.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SEED/MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul. /out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, Edson Rosa Gomes da et al. **Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil**: construindo referenciais de qualidade. v. 8 n. 3, dez., 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Joseane/Desktop/gest%C3%A3o%20de%20polos.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007, p. 641-659. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVEIRA, Cláudia Alexandra Bolela. **Educação a Distância e a Evasão**: Estudo de Caso da Realidade no Polo UAB de Franca. 2012. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/93/45>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SPELLER, Paulo; ROBL Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(1), p. 89-125. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/1170024.pdf?refreqid=excelsior%253a9ee3fcfe17824e038671aefdb7d099f1>>. Acesso em: 16 out. 2017.

UFJF. **PDI**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. A. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.

VOLPATO, Gillian Mariana Luciano. **A Formação continuada dos tutores a Distância nos Cursos de graduação da UFJF**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 195. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos, 2. ed. - Porto Alegre. Bookman, 2001. Disponível em:

<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Recursos Humanos

6 – Assinale quais os profissionais que compõem o quadro de recursos humanos do polo:

Secretário (a)	() Não () Sim. Quantos? _____
Técnico (a) de informática	() Não () Sim. Quantos? _____
Biblioteconomista ou auxiliar de biblioteca	() Não () Sim. Quantos? _____
Técnico (a) de laboratório Pedagógico	() Não () Sim. Quantos? _____
Serviços gerais (manutenção e limpeza)	() Não () Sim. Quantos? _____
Outro:	

7– Tutoria Presencial:

Curso	Formação acadêmica do Tutor

8 - Quantos alunos o polo atende?

Infraestrutura:

9 - Assinale quais itens compõem a infraestrutura do polo:

Sala para coordenação do polo.

() Não.

() Sim. Descreva os equipamentos:

Sala para secretaria.

() Não.

() Sim. Descreva os equipamentos:

Sala para reunião.

() Não.

() sim. Descreva os equipamentos:

Sala de aula.

() Não.

() Sim. Quantas? _____. Descreva os equipamentos:

Sala de tutoria.

() Não.

() sim. Quantas? _____. Descreva os equipamentos:

Laboratório de informática conectado à internet.

() Não

() sim. Quantos? _____. Descreva os equipamentos:

Conectividade sem fio e acesso a banda larga?

() Não

() Sim

Biblioteca.

() Não

() Sim. Descreva os equipamentos:

Auditório.

- () Não.
 () Sim . Descreva os equipamentos:

Sala de Web conferência ou videoconferência?

- () Não
 () Sim

Banheiro.

- () Não
 () sim. Quantos? _____

Bebedouro

- () Não
 () sim. Quantos? _____

Cozinha

- () Não.
 () sim.

Acessibilidade.

- () Não
 () sim. Descreva:

Outros:

10 – Acervo Bibliográfico:

O Polo possui acervo bibliográfico?	() Sim, em uso	() Sim, sem utilização	() Não
-------------------------------------	-----------------	-------------------------	---------

11- Total de Recursos Tecnológicos:

Impressora	() Não () Sim. Quantas? _____
Computador	() Não () Sim. Quantos? _____
Notebook	() Não () sim. Quantos? _____
Data show	() Não () Sim. Quantos? _____
Tela de Projeção	() Não

	() sim. Quantas? _____
Outro:	

12 - Há computadores disponíveis para todos os alunos nas aulas práticas?

() Não

() sim

13 – Você saberia informar quando foi realizada a última visita da Capes ao polo?

() Há aproximadamente 6 meses

() Há aproximadamente 1 ano

() De 1 a 2 anos.

() Há mais de 3 anos.

14 – O polo recebe antecipadamente o cronograma das atividades presenciais?

() Não

() Sim. Por qual via? _____

Sobre a situação de Evasão no polo

15 – Descreva suas atividades administrativas e de acompanhamento das atividades docentes/discentes presenciais:

--

16 – É feito o encaminhamento à Coordenação do Curso de problemas apresentados pelos alunos em relação ao desenvolvimento do curso, ausência dos mesmos em encontros presenciais e outras demandas? De que forma?

--

17 – O polo estabelece comunicação com os alunos quando estes se

mostram ausentes nas aulas presenciais, inclusive no módulo de acolhimento?

18 – Como é feito o controle acerca do desempenho e frequência dos tutores? O polo faz algum tipo de notificação à Coordenação do Curso sobre isso? De que forma?

19 – O polo mantém algum tipo de controle sobre evasão dos alunos nos cursos ofertados no polo? Qual? Quais ações são implementadas objetivando a reversão da evasão?

20 – O polo possui alguma informação acerca dos motivos mais recorrentes de evasão?

21 – O polo mantém algum tipo de controle e desenvolve alguma ação para identificar a demanda real para novas ofertas de cursos no polo?

--

22 – Você realiza a troca de experiências com os outros coordenadores de polo? De que forma?

--

23 – Como você classifica a relação entre CEAD e o Polo? Gostaria de apresentar alguma sugestão para melhoria desta relação?

--

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com coordenadores de curso

Eixos de análise	Questões para o instrumento	Que elementos espera obter de resposta para essa pergunta?
Apresentação inicial / perfil do coordenador e do curso.	1. Há quanto tempo você atua como coordenador de curso EaD? Você teve alguma formação específica para atuar nessa modalidade ou alguma experiência anterior na EaD como aluno, tutor ou professor? 2. Você considera que suas funções, na prática, são mais ligadas à parte burocrática e administrativa ou pedagógica? 3. Você acompanha as atividades online das disciplinas? Como? 4. Como ocorre a escolha de polos para oferecimento do curso? O que é levado em consideração? 5. Como é a dinâmica dos encontros presenciais do curso (nº de encontros, características, se é aula ou só prova, etc.) 6. Como o currículo do curso está organizado? (Observar quem participa da elaboração do currículo, se é um currículo fechado ou se permite flexibilidade por parte do aluno). 7. Há possibilidade de avaliação das disciplinas por parte dos alunos? Se sim, de que forma? 8. Existe alguma disciplina considerada problemática no seu curso, em termos de reprovação? Qual?	Definir o perfil do coordenador e o contexto em que se apresenta o curso.
Atuação docente no	1. Qual é a função do tutor no seu curso? Em geral, qual a formação dos tutores e professores atuantes no curso? 2. Os alunos interagem na plataforma somente com os tutores ou com os professores também?	Verificar como ocorre a tutoria online no curso e como se dá o acompanhamento e avaliação desses profissionais.

curso	3. O curso possui algum programa de formação continuada de tutores para a modalidade EaD? De que forma? 4. Existe algum tipo de avaliação dos tutores no decorrer do curso? Se sim, como isso ocorre?	
A evasão no curso	1. Na sua visão, qual o maior desafio de conduzir um curso EaD? 2. O curso recebe sistematicamente informações dos polos acerca da frequência dos alunos nos encontros presenciais? 3. Qual o procedimento padrão que o aluno deve realizar para formalizar sua desistência do curso? 4. O polo é comunicado quando ocorre a formalização da desistência de um aluno? Se sim, de que forma? A recíproca ocorre? 5. Há algum registro e controle de evasão no curso? 6. Você considera a evasão um problema no seu curso? 7. O curso possui algum tipo de informação acerca dos motivos mais recorrentes de evasão? Quais seriam eles? 8. Alguma ação tem sido implementada objetivando a reversão da evasão?	Verificar o acompanhamento da evasão no curso e a existência de estratégias a fim de minimizá-la.

APÊNDICE C

Carta de apresentação à PROGRAD

Juiz de Fora, 20 de setembro de 2017

À Prograd,

Por meio desta, venho me apresentar. Sou mestranda do terceiro período do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd, como mencionado na carta de apresentação do programa anexa. Estou realizando a pesquisa intitulada **“Estudo sobre os Altos Índices de Evasão dos Cursos de Graduação a Distância da Universidade Federal de Juiz Fora.”** O objetivo do estudo é mapear possíveis causas desses elevados índices de modo que a pesquisa possa servir como um instrumento de apoio aos gestores dos cursos a fim de iniciar ações que possam minimizar a evasão identificada.

Na oportunidade, informo que uma cópia da carta se apresenta na CDARA, porém o Sr. Helenilson da Fonseca e Silva (Coordenador) disse necessitar de uma aprovação da Pró-reitoria de Graduação. Assim sendo, venho solicitar autorização para a pesquisa através da coleta de dados na Coordenação de Assuntos Acadêmicos no que se refere ao acesso aos questionários socioeconômicos ou históricos dos alunos para que seja possível traçar um perfil do aluno evadido. Informo que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Agradeço vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento da pesquisa ora em andamento.

Atenciosamente,

Joseane Ribeiro Moreira

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juiz de Fora, 21 de agosto de 2017.

De: Coordenação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Para: Helenilson da Fonseca e Silva

A Coordenação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, vem, por meio desta, apresentar a Sra. JOSEANE RIBEIRO MOREIRA como aluna regularmente matriculada no referido Programa. A mestrande encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação, tendo como temática: ESTUDO SOBRE OS ALTOS ÍNDICES DE EVASÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA e, para tanto, necessitará de dados para dar prosseguimento a sua pesquisa.

Atenciosamente,



Eliane Medeiros Borges

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora**

ANEXO B

Termo de Desistência do Polo de Apoio Presencial de Ilcínea



Universidade Federal de Juiz de Fora

TERMO DE DESISTÊNCIA

- ☒ ALUNO GRADUAÇÃO / UFJF
- ☐ ALUNO PÓS-GRADUAÇÃO / UFJF
- ☐ TUTOR PRESENCIAL UAB/UFJF
- ☐ TUTOR A DISTÂNCIA UAB/UFJF
- ☐ OUTROS

NOME DO DESISTENTE:	
Miriam Nicóla Pacheco	
IDENTIDADE: 16138932	CPF: 085409136-07
CURSO: Pedagogia	INGRESSO (ANO): 2014
POLO: Ilcínea	
MOTIVO: Falta de disponibilidade.	

ASS: Miriam Nicóla Pacheco
(DESISTENTE)

ASS: André Borges Sena
CIENTE COORDENADOR (A) DO POLO

Termo de Desistência do Polo de Apoio Presencial de Ilícinea



Universidade Federal de Juiz de Fora

TERMO DE DESISTÊNCIA

- ☒ ALUNO GRADUAÇÃO / UFJF
- ☐ ALUNO PÓS-GRADUAÇÃO / UFJF
- ☐ TUTOR PRESENCIAL UAB/UFJF
- ☐ TUTOR A DISTÂNCIA UAB/UFJF
- ☐ OUTROS

NOME DO DESISTENTE:	
Alessandra Teixeira Santos	
IDENTIDADE: MG-17.040.340	CPF: 118817526-23
CURSO: Física	INGRESSO (ANO): 2017
POLO: Ilícinea	
MOTIVO: Impletamente p não possui internet em minha residência e não consigo ficar muito com frequência no polo para assar a plataforma e tenho um filho pequena de 10 meses o que contribui para que eu não possa me dedicar completamente aos estudos	

ASS: Alessandra

(DESISTENTE)

ASS: Jenina

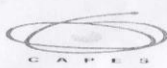
CIENTE COORDENADOR (A) DO POLO

25-08-17.

ANEXO C

Exemplo de controle de demanda – Polo de apoio presencial de Buritizeiro

POLO DE APOIO PRESENCIAL DE BURITIZEIRO





Quantitativo de Demanda do CEAD/UFJF para a oferta de Curso de Graduação em Matemática, oferecido no âmbito do SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL-UAB.

NOME COMPLETO	CONTATO	CURSO
João Francisco dos Santos MG 11073762	(38) 999410090 MG 6619316	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Christine Alves Ferreira	(38) 99138-1170	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Maria Aparecida Pereira da Silva	(38) 99981-2323	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Cleide Adriane dos Santos	(38) 999916984 MG 10.865018	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Marcelo dos Anjos N. Macedo	(38) 999114174 MG 8484088	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Valdeci Pereira dos Santos	(38) 3742-2437	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Laurinda Alves da Silva	(38) 99913-6196	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA