

ARTIGO

**PERMANÊNCIA DISCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO
A PARTIR DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL¹**

FELIPE SERENO SOSO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-3673>
<felipe.soso@edu.pucrs.br>

ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPPFF¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1581-1693>
<adriana.kampff@pucrs.br>

KAREN GRAZIELA WEBER MACHADO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5115-8989>
<karen.machado@edu.pucrs.br>

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: A Educação a Distância (EaD) cresce de forma acelerada no Brasil e hoje compreende mais de um terço de todas as matrículas em cursos de graduação (BRASIL, 2022a). Porém, os altos índices de evasão pressionam as Instituições de Ensino Superior (IES) a definirem estratégias para promover a permanência de seus discentes até a diplomação. Neste sentido, a presente pesquisa foi estruturada a partir da necessidade de se olhar para as instituições e avaliar de que modo estão comprometidas com a permanência discente na modalidade. Esta investigação objetiva identificar e analisar de que forma as IES, vinculadas ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância. Para isso, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com coordenadores de seis IES distintas, além da análise de documentos institucionais. A compreensão dos depoimentos dos gestores e a análise documental enfatizaram que as instituições possuem diferentes níveis de comprometimento com a consolidação da modalidade a distância, o que reflete diretamente sua atuação para mitigar a evasão dos estudantes. A partir da identificação de fragilidades nos cursos, bem como de boas práticas referidas na literatura, foram apresentadas diretrizes que almejam promover a permanência dos discentes nos contextos investigados.

Palavras-chave: Permanência discente, pedagogia, educação a distância, Universidade Aberta do Brasil.

**STUDENT PERMANENCE IN DISTANCE LEARNING PEDAGOGY COURSES: A STUDY FROM THE
OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL**

ABSTRACT: The Distance Education (DE) is growing rapidly in Brazil and nowadays it comprises more than a third of all enrollments in undergraduate programs (BRASIL, 2022a). However, the high

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

dropout rates put pressure on Higher Education Institutions (HEIs) to define strategies to promote the permanence of their students until graduation. In this sense, this research was structured from the need to look at the institutions and to evaluate the way they are committed to the permanence of the students in distance learning. This research aims to identify and to analyze how the HEIs affiliated to the Open University of Brazil (UAB) promote the permanence of students in the Pedagogy (teacher training) distance learning programs. For this purpose, eight semi-structured interviews were conducted with coordinators of six different HEIs, and institutional documents were analyzed. Both the understanding of the managers' statements and the analysis of the documents emphasized that the institutions have different levels of commitment to the consolidation of distance education, which reflects directly on their performance to mitigate the dropout of students. Based on the identification of weaknesses of the programs, as well as on the good practices referred to in the literature, guidelines were presented that aim to promote the permanence of students in the contexts investigated.

Keywords: Student permanence, pedagogy, distance education, Open University of Brazil.

PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN CURSOS DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA: UN ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE BRASIL

RESUMEN: La Educación a Distancia (EaD) está creciendo rápidamente en Brasil, y hoy comprende más de un tercio de todas las matrículas en cursos de graduación (BRASIL, 2022a). Sin embargo, las altas tasas de deserción presionan a las Instituciones de Educación Superior (IES) a definir estrategias para promover la permanencia de sus estudiantes hasta la graduación. En ese sentido, esta investigación se estructuró a partir de la necesidad de mirar las instituciones y evaluar cómo se comprometen con la permanencia de los estudiantes en la modalidad. Esta investigación objetiva identificar y analizar cómo las IES, vinculadas al sistema de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), promueven la permanencia de los estudiantes en los cursos de Pedagogía a distancia. Para ello se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a coordinadores de seis IES diferentes, además del análisis de documentos institucionales. La comprensión de los discursos de los directivos y el análisis documental destacaron que las instituciones tienen diferentes niveles de compromiso con la consolidación de la modalidad a distancia, lo que se refleja directamente en sus acciones para mitigar la deserción de los estudiantes. A partir de la identificación de debilidades en los cursos, así como de buenas prácticas reportadas en la literatura, fueron presentadas orientaciones que tienen como objetivo promover la permanencia de los estudiantes en los contextos investigados.

Palabras clave: Permanencia estudiantil, pedagogía, educación a distancia, Universidad Abierta de Brasil.

REFLEXÕES INICIAIS

A Educação na modalidade a distância vem ganhando cada vez mais espaço no cenário do Ensino Superior brasileiro. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em 2021, foram mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos de graduação a distância, o que representou mais de 41% do total de registros acadêmicos nesta modalidade de ensino naquele ano (BRASIL, 2022a).

O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2023) expõe que, em 2021, a quantidade de indivíduos matriculados em licenciaturas a distância (1.004.915) é 56% maior do que o número de sujeitos matriculados em licenciaturas na modalidade presencial (643.413). Essas informações são importantes na medida em que possibilitam perceber a centralidade da EaD na formação de professores no país. Dentro desse contexto, os cursos de Pedagogia possuem maior expressividade numérica: em 2021, foram registrados 390 cursos que totalizaram 598.341 matrículas, representando 59% do total de inscrições nas licenciaturas a distância, e 16% em relação ao montante de graduações nessa modalidade. Da mesma

forma, o número de concluintes da Pedagogia também é o mais expressivo, com 125.229 registros no ano de realização do levantamento (BRASIL, 2022b).

Contudo, independentemente do curso ou modalidade de Educação, a evasão discente é realidade no Ensino Superior, e o Instituto Lobo (SILVA FILHO, 2017) divulgou dados que corroboram com essa afirmação. De acordo com o relatório desse instituto, na modalidade presencial as taxas de evasão anuais se mantiveram relativamente estáveis para licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos, com 20, 21, e 37%, respectivamente, e na modalidade a distância as porcentagens subiram de 28 para 39% nos bacharelados, de 25 para 33% nas licenciaturas, e se mantiveram em 49% nos tecnólogos, de 2011 a 2015.

Outras pesquisas também atentam para os impactos da evasão educacional na modalidade a distância. O estudo de Maia, Meirelles e Pela (2004) mostrou que, das 22 IES brasileiras que forneceram dados sobre seus cursos, foi constatado que a taxa média de desistências na modalidade era de 30% ao ano. Segundo o Censo EaD.br 2018 (ABED, 2019), da Associação Brasileira de Educação a Distância, o percentual de instituições que ofertam cursos totalmente a distância, com taxa de evasão entre 26 e 50%, aumentou de 6%, em 2017, para 22,2% em 2018. As possíveis explicações para esse crescimento expressivo são: “o excesso de oferta de cursos e o crescimento vertiginoso no número de matrículas – que, conseqüentemente, elevam a probabilidade de evasão –, bem como o acompanhamento mais próximo dessas taxas pelas instituições” (ABED, 2019, p. 65).

Considerando o contexto latino-americano e o desempenho geral da Educação Superior nos países desse bloco, estima-se que cerca de metade da população entre 25 e 29 anos, que ingressou em uma formação de nível superior, não a conclui, ou porque os sujeitos ainda estão vinculados às instituições, ou porque evadem (INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT/THE WORLD BANK, 2017). O estudo realizado por Soso, Kampff e Machado (2023), a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período entre 2013 e 2021, e nos anais do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior, em suas edições de 2011 a 2021, ratificam as fragilidades nos índices de conclusão do Ensino Superior no contexto latino-americano, apontando para a necessidade de maior envolvimento das Instituições de Ensino Superior na constituição de políticas para favorecer a permanência e diplomação dos estudantes, especialmente na Educação a Distância.

O fenômeno da evasão discente é complexo e multifatorial, o que significa que diferentes estudos podem considerar fatores discrepantes para medi-lo, dificultando o cálculo de índices absolutos. Porém, um consenso parece emergir da literatura: quando são comparadas as duas modalidades de ensino, ambas apresentam as taxas de evasão em níveis preocupantes, e a Educação a Distância as maiores taxas desse fenômeno. O abandono discente é alarmante em todos os sentidos, especialmente em um contexto em que a Educação a Distância cresce de forma considerável todos os anos.

De forma a contribuir para o melhor entendimento desse fenômeno, faz-se necessário articular uma investigação que analise se as Instituições de Ensino Superior se encontram comprometidas, desde seus documentos estruturantes, a promover a permanência dos discentes. Para isso, neste estudo utiliza-se o recorte de um curso de graduação na modalidade a distância, a licenciatura em Pedagogia, em função do grande volume de estudantes, e propõe-se que a investigação seja feita no contexto da Universidade Aberta do Brasil, iniciativa governamental de grande relevância na Educação a Distância pública brasileira.

Como objetiva-se olhar, exclusivamente, para a gestão institucional e seus diferentes elementos constituintes, considera-se que as contribuições de Cislighi (2008) expressam a aproximação almejada às Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com o autor, a permanência discente é a “[...] situação na qual o estudante mantém o interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou” (CISLAGHI, 2008, p. 5). As considerações desse autor e seu modelo para permanência discente na graduação (CISLAGHI, 2008, p. 74) foram centrais para a elaboração do instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa descrita neste artigo e, posteriormente, para a organização da análise e discussão dos resultados.

Dessa forma, a presente investigação constitui-se com o objetivo de identificar e analisar de que forma as Instituições de Ensino Superior, vinculadas à Universidade Aberta do Brasil, promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Essa investigação, de natureza qualitativa e exploratória, vinculada ao mestrado em educação, teve como universo de pesquisa seis Instituições de Ensino Superior públicas da região sul ligadas à UAB e envolveu o estudo de diversos aspectos de seus cursos de Pedagogia a distância. O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão Científica da Universidade promotora da pesquisa, contando com carta de anuência da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ministério de Educação (MEC), fundação responsável pela organização do Sistema UAB.

O processo de coleta de dados iniciou-se com a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos, coordenadores de Educação a Distância e da Universidade Aberta do Brasil nas instituições. Esses profissionais foram escolhidos por sua proximidade aos cursos analisados, de forma a oportunizar um entendimento apurado sobre as ações institucionais de promoção da permanência. Todos os gestores entrevistados registraram sua concordância em participar da pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas a distância, por meio de softwares de videoconferência e, com a permissão do entrevistado, foram gravadas e transcritas. Escolheu-se o tipo de entrevista semiestruturada, pois ela “tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica”, além de possibilitar “flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado” (MANZINI, 2012, p. 156).

O roteiro das entrevistas foi elaborado considerando as contribuições de Manzini (2003, 2004) sobre organização e formulação das perguntas e as considerações teóricas sobre permanência discente de Kember (1995 *apud* SANTOS, 2020, p. 65-66), Tinto (1997) e Cislighi (2008). O documento é constituído de um conjunto de 13 questões, algumas compostas, que solicitam ao participante identificar, descrever e avaliar aspectos de sua atuação, de colegas e da instituição onde trabalha.

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

De forma complementar à realização das entrevistas, fez-se a coleta de documentos institucionais considerados importantes à temática em estudo. A priori, os documentos considerados para análise foram o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elementos básicos ao credenciamento das instituições e oferta de cursos. Contudo, por indicação dos gestores no momento das entrevistas, foram incorporados ao corpus de análise os resultados da avaliação institucional respondida pelos discentes e docentes, com base no relatório elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tais documentos, de acesso público e encontrados nos sites institucionais, foram analisados a partir das entrevistas com os gestores, gerando subsídios que enriqueceram a discussão dos resultados. Com isso, foi possível identificar se existiam políticas em nível institucional que incentivam a permanência discente e se os depoimentos dos gestores representam ações estruturadas nesses documentos.

O conteúdo das entrevistas foi examinado a partir da metodologia proposta por Alves e Silva (1992), com base em um sistema de análise qualitativa. Diante do grande volume de informações geradas

após a transcrição das entrevistas, as autoras salientam a necessidade de se retomar os pressupostos da investigação. O método de análise qualitativa, segundo elas, é constituído de uma fase inicial de leitura na qual o pesquisador deve deixar-se “impregnar” pelos dados coletados, e, nesse processo, relações entre diferentes pontos do discurso e com a literatura de base emergem. Para que nenhuma informação se perca, as autoras aconselham que as diferentes interpretações levantadas sejam registradas.

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

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram da pesquisa 6 Instituições de Ensino Superior públicas. Os dados coletados consistem em 8 entrevistas com gestores (realizadas entre os dias 15 de setembro e 20 de outubro de 2020), sendo 5 coordenadores de cursos de Pedagogia a distância, 1 coordenador de Educação a Distância, 1 coordenador da Universidade Aberta do Brasil de uma das instituições envolvidas e 1 gestor que acumula essas duas últimas funções; além de 18 documentos, entre Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos e relatórios de avaliação docente e discente.

No intuito de preservar a identidade dos indivíduos e das instituições envolvidas na investigação, organizou-se um sistema alfanumérico (Quadro 1) para referenciar, ao longo do texto, a origem dos dados coletados. É importante destacar que o gênero masculino foi utilizado para designar os entrevistados de ambos os sexos, apesar de a maioria dos participantes ser do sexo feminino (6).

Quadro 1 – Instituições e gestores participantes da pesquisa

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

Fonte: autores (2023).

As entrevistas ocorreram de forma remota e duraram, em média, 60 minutos. Os gestores foram convidados a responder um conjunto de perguntas, desde questões básicas relativas à sua atuação até questionamentos específicos referentes à permanência discente. Tais perguntas foram organizadas em núcleos, conforme as 3 dimensões do modelo de Cislighi (2008), sendo esta a forma em que se apresenta a análise na presente seção. Os apontamentos dos gestores, juntamente com os documentos institucionais e literatura revisada, constituem a essência do conteúdo presente nos parágrafos que seguem.

A parte inicial das entrevistas foi composta de perguntas introdutórias que almejavam conhecer o tempo de atuação dos indivíduos na gestão. Todos os entrevistados demonstraram ter vasta experiência com formações superiores a distância, ainda que, por vezes, tenham assumido a gestão recentemente. Em síntese, o tempo de atuação dos gestores é:

- **Gestor A:** participou da proposta de elaboração do curso de Pedagogia EaD de sua instituição e está à frente da coordenação há mais de 6 anos;
- **Gestor B:** atua como coordenador há quase 2 anos, mas desde 2009 leciona na modalidade;
- **Gestor C:** está na coordenação desde 2018, contudo, atuou como administrador do curso de Pedagogia em outra instituição;
- **Gestor D:** atua, há quase 5 anos, como coordenador de Educação a Distância e, desde 2018, é coordenador adjunto da UAB em sua instituição;
- **Gestor E:** atua, há 13 anos, como professora no curso de Pedagogia, já foi coordenadora de tutores e atua, há quase dois anos, como coordenadora do curso a distância;
- **Gestor F:** assumiu a coordenação geral da UAB na sua instituição há menos de 6 meses, mas há 10 anos atua como docente em um curso de licenciatura a distância;
- **Gestor G:** em sua instituição, por 3 anos atuou como coordenador do curso de Pedagogia nas duas modalidades concomitantemente e, há 2, dedica-se apenas à gestão do curso EaD;
- **Gestor H:** trabalha na Educação a Distância de sua instituição há quase 20 anos e recentemente saiu do cargo de coordenador de curso, no qual atuou por 5 anos.

Categoria referente ao âmbito institucional

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

Ingresso e acolhida dos discentes

A primeira pergunta referiu-se à existência de ações promovidas pelos cursos para conhecer seus discentes no momento do ingresso na instituição. Essas ações são apontadas como importantes pela literatura revisada por possibilitar a identificação de incompatibilidade acadêmica com o curso escolhido, além de apontar possíveis lacunas de conhecimento do ensino básico e outros fatores que podem colocar em risco a permanência do estudante. Essa pergunta está embasada nos modelos teóricos de Kember (1995 *apud* SANTOS, 2020, p. 65) e Tinto (1997) ao considerar que os discentes carregam atributos anteriores a seu ingresso no curso que podem determinar a qualidade de sua trajetória de formação.

Os gestores A e E, enquanto coordenadores de curso, relataram a realização de encontros presenciais em polos – unidades fora da sede, com estrutura de apoio para atividades acadêmicas previstas no PPC do curso – para receber os estudantes e apresentá-los tanto à instituição quanto ao curso.

Nessas visitas costuma ir o coordenador de curso, a coordenadora adjunta, e mais dois ou três professores que tenham disponibilidade naquele período para conversar com os alunos, para apresentar a proposta do curso, apresentar como é a dinâmica, essa questão dos oito semestres, dos encontros presenciais (Gestor A).

[...] a política era ir aos polos, fazer a apresentação do curso, apresentar a universidade, era sempre com aquele modelo presencial. [...] Mas eu sei deste movimento, era muito ida aos polos, e depois os alunos conheciam os professores via disciplina mesmo (Gestor E).

O Gestor F, coordenador da UAB em sua instituição, também comentou sobre a prática dos cursos de promoverem um momento de integração no início da formação, mas ressaltou que a atividade é facultativa: “A nossa ideia é sempre de acolhida no primeiro semestre [...]. Então, a gente indica e tenta ajudar os cursos na medida do possível para que façam aulas inaugurais, viagem aos polos, às vezes, muitos fazem para receber o aluno, explicar o andamento do curso e fazer uma atividade”.

Os discursos, no entanto, não representam práticas registradas nos documentos institucionais. Alguns coordenadores, como o entrevistado B, relataram que esse processo de recepção e ambientação dos estudantes se dá por meio de uma disciplina no primeiro semestre. Os gestores C e D acrescentaram que tal atividade, além de proporcionar aos discentes conhecimentos sobre os instrumentos utilizados na modalidade, fomenta a integração dos ingressantes.

O Gestor H, por sua vez, comentou que sua instituição não tem uma política específica de acolhimento e conhecimento de seus ingressantes. Na mesma linha, o coordenador G disse que tal prática é realizada somente no curso de Pedagogia presencial de sua instituição e acrescentou: “Não existe nenhum tipo de assistência estudantil ou que vá ao encontro desse aluno da Universidade Aberta do Brasil para que se possa fazer a permanência desse aluno, por exemplo” (Gestor G).

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

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

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

Acompanhamento da trajetória acadêmica

Esse questionamento referiu-se ao acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos e às variáveis consideradas no processo. No modelo proposto por Cislighi (2008), como forma de evitar a evasão, está sob atribuição da instituição o monitoramento do desempenho acadêmico dos discentes, especificamente das notas obtidas no curso. No entanto, essa pergunta foi posta em sentido mais amplo, uma vez que há outras questões qualitativas a serem consideradas na trajetória acadêmica. Seguindo o que foi posto por Kampff (2017) e por Barbosa (2018), os discentes valorizam a atenção e a preocupação dos tutores e professores do curso como forma de manter um acompanhamento de seu desenvolvimento acadêmico, além de proporcionar maior aproximação entre eles. As autoras afirmam que essa supervisão é necessária, principalmente no que se refere à gestão do tempo, por conta de questões relativas à vida pessoal dos estudantes, que interferem no desenvolvimento de sua formação.

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

p. 24). Apesar de comentar que o curso não possui essa práxis de supervisão, o gestor da mesma instituição (Gestor C) disse que são os tutores que conhecem os alunos.

O mesmo ocorre no caso do Gestor H: “Não, nós não temos uma política de acompanhamento nesse sentido. O que ocorre é que alguns tutores é que controlam e verificam quais os alunos que não estão participando. Mas, acompanhar de perto e criar ações para tentar interferir nessas questões, nós não temos não”. Da mesma forma, o Gestor G afirmou que não há o acompanhamento discente em questão, devido à falta de recursos humanos. No entanto, o PPC do curso que coordena também atribui ao tutor a distância a tarefa de acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com as considerações feitas por Santos (2020), o desenvolvimento da permanência no Ensino Superior exige uma articulação entre gestão, docentes/tutores e estudantes, trabalhando juntos em prol de uma educação de qualidade e de equidade para todos. Os coordenadores citados parecem ter indicado um desencaixe dessas engrenagens ao proporcionarem o entendimento de que o trabalho de acompanhamento feito pelos tutores não reverbera na atuação dos outros profissionais do curso, ou seja, não há indícios de uma articulação intencional dos resultados desse acompanhamento e de possíveis oportunidades de melhoria identificadas pelos tutores em reuniões de trabalho com professores e coordenadores, o que prejudica não só o acompanhamento dos discentes em si, mas também a promoção da permanência como um todo, dada a origem multifatorial da evasão e dos benefícios que a discussão dos elementos presentes no acompanhamento, entre os diferentes atores institucionais, poderia trazer para a melhoria de processos acadêmicos em várias dimensões.

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

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

O Gestor A, questionado sobre as reuniões, negou a participação dos tutores, e complementou que eles estão envolvidos no processo de avaliação institucional, assim como os docentes. Na mesma linha, os coordenadores da instituição 4 reafirmaram o trabalho da coordenação e das estruturas internas do curso nas atividades de acompanhamento. Eles abordaram o acompanhamento discente promovido pelo curso com o intuito de evitar que os alunos percam ou sejam reprovados em disciplinas, por conta das dificuldades de reoferta dos componentes curriculares. Além disso, não mencionaram a atuação dos tutores ao responderem à pergunta.

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

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

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

Integração social e acadêmica

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

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

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

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

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

Os gestores ressaltaram a importância dos polos de apoio na concretização de atividades com esse caráter. Os entrevistados C e H comentaram que a integração dos discentes ocorre nos momentos presenciais, mas não há nenhuma política específica para isso. Na mesma linha, o Gestor G complementou: “Nos polos, exclusivamente. Nos polos há uma festa, um evento, os alunos são integrados e dali eles têm uma possibilidade de viver a universidade”.

Enquanto coordenador da UAB, o Gestor F comentou que é importante garantir que os cursos executem as ações que consideram necessárias nesse quesito: “Os cursos têm especificidades próprias e necessidades de integração maior ou menor, com isso a gestão atua no sentido de sempre estar aberta a pagar, digamos assim, as diárias dos professores, carros, combustíveis, motoristas. Todo esse auxílio, dificilmente, é negado” (Gestor F). O Gestor D (coordenador de EaD) atribuiu essas atividades de integração tanto ao curso quanto ao polo, afirmando o papel da gestão em incentivar práticas como a formação de grupos de estudos e outras ações para além dos momentos presenciais obrigatórios.

Por outro lado, o coordenador B, além de mencionar as atividades presenciais, admitiu que ações para integração social precisavam ser planejadas nos cursos a distância de sua instituição, envolvendo a discussão de diferentes temáticas pautadas na cultura.

Dentre os Projetos Pedagógicos de Curso analisados, não foram encontradas referências a projetos de integração social dos alunos. O mesmo acontece para os Planos de Desenvolvimento Institucional, com ressalva para o documento da instituição 1, onde se lê: “Ampliar as ações de integração dos estudantes da Educação a Distância” (PDI1, p. 68). Apesar disso, não há outras informações sobre que atividades são contempladas ou como se pretende realizá-las. A mesma instituição, em seu relatório de avaliação discente, expõe alguns resultados que podem ser indicativos de integração social. O documento apresenta os dados de acordo com uma escala Likert, onde 1 significa péssimo e 5 muito bom. As perguntas “Os encontros presenciais, como um momento de aprendizagem e integração da

turma são...” e “As webconferências, como um momento de aprendizagem e integração da turma são [...]” (AV1, p. 3) receberam médias acima de 4 na avaliação do curso de Pedagogia a distância.

O relatório da instituição 5 também apresenta uma questão que parece estar relacionada à integração social dos estudantes. Neste relatório, porém, não há diferenciação entre os cursos, e os discentes da modalidade a distância são avaliados como um todo:

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

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

Na prática, contudo, os gestores admitiram que há dificuldades de integrar os alunos da modalidade a distância. O Gestor B, além de citar a realização de mostras universitárias promovidas pela instituição, comentou sobre a participação discente nesses projetos:

Realmente temos coisas para melhorar, como te falei hoje, faltaria muito avançar em projetos de extensão, de ensino, de pesquisa, principalmente. [...]. Nós temos alguns projetos de PIBID, por exemplo, o PIBID institucionalizado na EaD. Mas, ainda são movimentos bastante isolados, eu não tenho isso ainda institucionalizado no sentido de bolsas, participar de programas, então isso ainda precisa amadurecer. [...] E tudo isso vai aparecendo nas avaliações, isso é reflexo do que os alunos querem, eles precisam participar mais da universidade. (Gestor B).

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

O Gestor G, após citar algumas ações isoladas de integração acadêmica nos polos, como a constituição de uma representação discente e a realização de semanas acadêmicas, afirmou que a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em sua instituição, depende de professores que são contemplados com bolsas e as oferecem a alunos da EaD, mas que não há investimento próprio da UAB para esse fim.

Na instituição 4, o Gestor F afirmou que todos os eventos realizados na sede da instituição são estendidos a alunos da EaD e reconheceu que é necessário um trabalho maior de divulgação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para que os acadêmicos fiquem cientes de que podem participar.

O Gestor D comentou que a principal atividade de integração acadêmica é um evento que acontece na sede da instituição e envolve alunos de todos os cursos e modalidades para apresentação de trabalhos. O entrevistado expôs que um movimento importante da gestão tem sido o de garantir que todos os editais abertos para o presencial também estejam disponíveis para alunos a distância, e citou, como exemplo, a participação de estudantes da modalidade no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Os gestores C e H comentaram que não existem ações estruturadas que visem à integração acadêmica nos cursos que coordenam. O Gestor C disse: “Não há projeto, um projeto de ensino, não há um projeto de extensão. Não há. Não há. Não participam. Não há. O que há, há no papel. No projeto pedagógico. Mas na prática não existe” (Gestor C). No mesmo sentido, o Gestor H afirmou que não há política específica para atividades de integração acadêmica. Segundo o entrevistado, os discentes não são impedidos de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, mas essas ações não são divulgadas devido à falta de professores orientadores.

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

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

Apesar dos gestores terem abordado questões como a realização de palestras, seminários e eventos com apresentação de trabalhos, questões descritas pela maioria dos projetos pedagógicos como atividades complementares, ficou evidente que os comentários mais frequentes orbitaram a participação discente em projetos de ensino, pesquisa e extensão. No diálogo com os entrevistados, percebeu-se que cada instituição possui um contexto muito particular com relação ao envolvimento dos estudantes nesses projetos e evidenciou-se também que os discentes de cursos da modalidade a distância não possuem o mesmo envolvimento nessas questões acadêmicas que os alunos de cursos presenciais e que muito ainda precisa ser feito para diminuir essa diferença.

Monitoramento da evasão

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

O Gestor B comentou que o monitoramento desse fenômeno, em sua instituição, é feito através da compilação de dados no sistema SisUAB, também referido pelos coordenadores C e F. O entrevistado B complementou dizendo que o acompanhamento próximo dos discentes é o principal mecanismo de monitoramento da evasão em sua instituição, destacando, inclusive, o papel dos tutores para tal.

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

Depois passa para a coordenação. A partir daí, observa-se que se o aluno não está respondendo o contato, a coordenação tenta intervir e fazer contato com o polo, com a coordenação do polo, pois, é no polo que se conhecem as pessoas, principalmente em cidades pequenas. E aí é feita essa tentativa de contato e de aproximação para entender o caso do aluno e, eventualmente, as recuperações e alongamento de prazos para que o aluno não desista. (Gestor D).

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

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

Tem alunos que acham que vão dar conta da modalidade, uma maior flexibilização de horário para estudos, mas acabam não se organizando e percebem que não são alunos com o perfil para realizar atividades a distância. Outros, porque percebem que não era aquilo que gostariam, então, eu acho que, quando a gente não faz uma acolhida, a possibilidade de que esse aluno evada ainda é muito maior. (Gestor F).

Nessa mesma perspectiva, o Gestor A relatou que os primeiros semestres são mais sensíveis para a perda de alunos e que a principal ferramenta de combate à evasão no curso é a avaliação docente pelo discente produzida pela CPA: “Porque a avaliação docente pelo discente ela também monitora essa questão dos motivos da evasão, seja por dificuldade, por desinteresse, por falta de acessibilidade no ambiente, por falta de interesse no curso, ou seja, tem essa possibilidade”. Da mesma forma, o Gestor H citou a avaliação docente pelo discente como meio utilizado pelo curso para monitoramento dos índices de evasão e concluiu dizendo que a participação dos discentes nesse processo é muito baixa.

No que se refere aos documentos emitidos pela CPA, citados pelos entrevistados A e H, os dados dispostos na documentação disponível ao público oferecem apenas uma análise de conjuntura do curso. Por mais detalhadas que sejam, as perguntas são de caráter geral e, por conseguinte, os relatórios não permitem identificar as situações individualizadas dos discentes, as quais poderiam indicar os motivos de sua evasão. Portanto, os dados que estão disponíveis ao público não se configuram como ferramentas adequadas no monitoramento dos índices de evasão.

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

Promoção da permanência discente

Esta seção trata da promoção da permanência discente, tanto a partir dos mecanismos que a instituição dispõe para reduzir os índices de evasão, quanto a partir da experiência dos gestores ao dissertarem sobre o que consideram importante nesse processo.

O Gestor A, abordando as práticas institucionais de redução da evasão, compartilhou que a ida aos polos era muito incentivada antes da pandemia para a formação de grupos de estudo. Outra questão trazida pelo coordenador a respeito das atividades nos polos de apoio refere-se ao fato de que muitos alunos não têm equipamentos adequados para estudar em casa. Ao discorrer sobre práticas importantes relacionadas à permanência dos estudantes, ele afirmou que há uma série de questões envolvidas e apontou algumas mudanças necessárias em sua instituição.

Incentivar políticas públicas que favoreçam o acesso às tecnologias da informação e comunicação. Incentivar que os alunos realmente estabeleçam ainda mais o sentimento de

pertencimento com a instituição [...]. É uma batalha, desde o início do curso, para que os alunos tenham bolsa de permanência, que só os alunos do presencial têm. E bolsas de participação em projetos de ensino, pesquisa. Só os alunos do presencial podem participar dos editais da universidade. (Gestor A).

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

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

Porque os polos que têm um coordenador atuante, um assistente a docente atuante, [...] que está ali para escutar o aluno, recebe o aluno ali; tem a internet funcionando, tem computadores em boas condições, tem material para ele [...]. A evasão está nos polos mais desorganizados. [...] Então a gente tem que pensar na EaD isso, eu diria que o polo e a disciplina são os principais elementos de manutenção [...] (Gestor E).

O Gestor F, da mesma instituição, comentou sobre a existência de um centro de atendimento ao discente e afirmou que o empenho das coordenações dos cursos em manter uma comunicação direta com os estudantes tem contribuído para a permanência destes. O Gestor complementou: “A minha experiência me mostra que quando a gente conhece um aluno, quando a gente sabe da própria infraestrutura do polo, como aquela cidade se organiza, é sempre mais positivo do que tratar eles como um grupo de pessoas que está fazendo uma educação a distância”.

O Gestor C afirmou que, em sua instituição, não há políticas estruturadas para combater a evasão e compartilhou algumas práticas que são feitas no curso, destacando, principalmente, a atuação do tutor. Tais práticas são marcadas pelo engajamento constante dos alunos no esforço de continuarem em sua formação.

O Gestor D destacou, como mecanismo de redução da evasão, a existência de uma estrutura institucional que dá suporte ao planejamento das aulas. A diversificação das estratégias metodológicas tem sido, segundo ele, um dos focos da coordenação, viabilizando um suporte técnico e tecnológico aos professores para que criem aulas cada vez mais interessantes e motivadoras para a participação discente. O Gestor D ainda comentou que informar os ingressantes sobre o desenvolvimento de um curso a distância pode fazer com que decidam mais conscientemente acerca de uma formação a distância.

Os gestores G e H comentaram apenas sobre o que consideram importante que a instituição leve em consideração para promover a permanência discente. O Gestor G reiterou que muitos dos preconceitos que a modalidade EaD enfrenta provêm, justamente, da falta de políticas de assistência e de engajamento na formação dos estudantes. O coordenador H, por sua vez, afirmou desconhecer o motivo exato da evasão; porém, negou que a questão financeira fosse um problema, pois os alunos têm seus estudos subsidiados pelo Estado.

Ao dissertarem sobre os mecanismos que sua instituição dispõe para reduzir os índices de evasão, bem como o que consideram importante para promover a permanência discente, os gestores abordaram uma série de questões que são pertinentes ao seu contexto de atuação. Algumas delas encontram respaldo na literatura revisada, como o que foi comentado pelo Gestor D sobre fornecer aos interessados no curso mais informações sobre a dinâmica de desenvolvimento das atividades na modalidade a distância. Faria *et al.* (2011) destacam que é necessário explicitar, de forma clara, os pré-requisitos para acompanhamento das aulas, evitando que o aluno venha a se surpreender de forma negativa. Do mesmo modo, Radin (2015), ao entrevistar gestores, menciona a importância de difundir informações de qualidade aos ingressantes e comenta sobre o incentivo à formação de grupos de estudos nos polos, como foi referido pelo Gestor A.

A leitura dos documentos institucionais contribuiu para a percepção de que as instituições não possuem políticas específicas de promoção da permanência, mas que há estruturas de apoio discente que objetivam auxiliar nesse quesito, algumas das quais foram explicitadas no depoimento dos coordenadores. Nos documentos analisados, no entanto, não há menção sobre atividades de apoio estudantil despendidas unicamente para os discentes a distância ou que sejam aplicadas na modalidade.

Os projetos pedagógicos das instituições 2 e 5, inclusive, mencionam o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que explicita: “Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, p. 5).

Categoria referente ao estudante

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

Nas palavras dos gestores, os principais mecanismos utilizados para abordar essas questões são as avaliações promovidas pela CPA de cada instituição. O Gestor F ratificou a obrigatoriedade da prática e contou sobre como os cursos a distância foram, gradativamente, incluídos no processo para avaliar questões específicas da modalidade. O mesmo entrevistado comentou ainda que, eventualmente, os cursos também podem aplicar instrumentos avaliativos próprios sobre uma demanda específica. O Gestor E, da mesma instituição, ilustrou esse fato ao mencionar um processo de valorização dos *feedbacks* dos alunos por meio de questionários, reservados apenas para a gestão. Segundo ele, “Esse semestre, [...] nós já fizemos uma pesquisa que saiu início de maio via google forms, com 380 respondentes, uma amostra bem significativa dos nossos estudantes, abordando questões da pandemia, questões de trabalho e atendimento do curso”.

Da mesma forma, os gestores da instituição 1 também referiram sobre a realização de avaliações paralelas e o processo de adaptação da avaliação institucional para os cursos a distância. O Gestor A expôs que existe uma prática de avaliação facultativa de cada disciplina que é promovida pelo Núcleo de Educação a Distância. Posteriormente, esses dados são apresentados aos alunos para que analisem as potencialidades e dificuldades enfrentadas no ano anterior. O Gestor B, por sua vez, destacou o processo de institucionalização da avaliação dos cursos a distância e os benefícios que essa prática trouxe para a melhoria da qualidade desses cursos.

O Gestor D, após discorrer sobre o processo de avaliação institucional, conduzido pela CPA, admitiu que há algumas questões a serem melhoradas para implementação efetiva nos cursos a distância. Dentre elas, destacou a ausência de itens no instrumento avaliativo relativos à infraestrutura tecnológica dedicada para o ensino a distância.

O Gestor G, por sua vez, afirmou que a avaliação é um processo necessário para a qualificação do curso e mencionou que o sistema UAB não oferece subsídios para a aplicação de um instrumento próprio.

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

A análise das avaliações mais recentes, disponibilizadas nos sites institucionais, permitiu verificar de que forma cada relatório foi elaborado e quais são os critérios considerados no processo avaliativo. Na tentativa de caracterizar qualitativamente esses documentos, tem-se:

- **INST. 1** – Possui avaliação específica para a modalidade a distância, discriminando os dados por curso. Participam desse processo avaliativo discentes, docentes e tutores, os quais avaliam diferentes aspectos, incluindo os relacionados à coordenação do curso e à infraestrutura dos polos de apoio;

- **INST. 2** – A avaliação institucional é realizada por Campus, abrangendo vários cursos de diferentes graus acadêmicos, níveis e modalidades. Apesar da avaliação envolver todos os indivíduos atuantes nessas unidades, não há questionamentos específicos para a Educação a Distância;
- **INST. 3** – O processo avaliativo é conduzido por unidades, mas, na Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia a distância não está representado, nem por seus discentes, inviabilizando uma avaliação localizada na modalidade EaD;
- **INST. 4** – Possui avaliação específica para a modalidade a distância e discrimina o processo por curso. Os discentes podem avaliar um espectro amplo de questões relacionadas ao curso, incluindo coordenação, tutoria e estruturas físicas. A avaliação dos docentes, no entanto, parece não englobar o curso de Pedagogia a distância;
- **INST. 5** – Apesar de realizar avaliação específica para os cursos a distância, abordando questões da infraestrutura dos polos, integração dos discentes com a universidade e atuação da coordenação, não há divisão por cursos. Apenas discentes e tutores participam do processo;
- **INST. 6** – O relatório mais recente, disponibilizado no site institucional, indica avaliação específica de cada curso a distância, porém, há apenas considerações sobre a atuação dos docentes.

Serão consideradas, a seguir, somente as instituições que possuem avaliações discentes específicas para os cursos de Pedagogia a distância. Na INST. 1, grande parte das questões avaliadas, referentes aos tutores, ao curso, à infraestrutura do polo, aos estudantes e à IES de forma geral, receberam notas acima de 4 (entre bom e muito bom). As perguntas que talvez pudessem ser consideradas para medir a satisfação dos discentes abordam a contribuição do curso para a sua formação como cidadão, para a formação profissional e para a aquisição de conhecimento teórico e prático na área. Todos esses quesitos foram bem avaliados. O mesmo relatório não apresenta questionamento específico sobre o comprometimento dos discentes com a formação que recebem, apesar de a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa, extensão, movimentos estudantis e instâncias de representação da universidade poderem, em certa medida, representar esse engajamento. Tais quesitos foram avaliados como regulares pelos discentes; porém, tal fato pode estar relacionado à falta de incentivo a essas ações, conforme foi relatado pelos gestores dessa IES.

A avaliação discente produzida pela INST. 4 também apresenta boa avaliação na maioria das temáticas abordadas. Os discentes dessa instituição relatam que estão satisfeitos e que têm o sentimento de pertencimento em relação ao seu curso. Não há questões sobre o comprometimento acadêmico nessa avaliação.

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

Categoria referente ao âmbito externo à instituição

Nesta seção, são discutidos aspectos relacionados à vida pessoal dos discentes que podem afetar sua permanência no curso, bem como o nível de ação institucional sobre tais aspectos. Ao questionar os gestores, o entrevistador sugeriu que eles discorressem sobre temas como as dificuldades de adaptação à modalidade, a conciliação dos estudos com questões laborais e familiares e as dificuldades financeiras.

A maioria dos entrevistados apontou questões de ordem pessoal como influentes na permanência dos estudantes. O Gestor D, por exemplo, comentou sobre as dificuldades dos discentes na organização de seu tempo, levando em conta as inúmeras responsabilidades que carregam além da vida acadêmica. E complementou: “Então, o aluno acaba reprovando nem sempre é por falta de conhecimento, mas é por realmente não ter tido tempo de se apropriar do material, de ler, eu acho que é o maior impacto que a gente tem na evasão é por conta da falta de organização do tempo” (Gestor D).

No mesmo sentido, o Gestor F também abordou as questões pessoais e refletiu sobre o perfil discente que dificulta seu percurso acadêmico:

Esse perfil do aluno em EaD ainda é difícil, pois a gente ainda tem muito na nossa sociedade a questão dos encontros presenciais, atividades, escolas presenciais, com muito pouco uso de recursos tecnológicos, muitas vezes limitado pelas dificuldades de acesso à internet e tecnologias, e acho que isso é uma coisa que dificulta muito a permanência do aluno. (Gestor F).

O Gestor E, por sua vez, ao abordar as características dos alunos que dificultam sua formação, destacou, além do perfil acadêmico, o fato de muitos estudantes apresentarem grandes dificuldades para dominar as ferramentas digitais utilizadas no curso. Segundo ele, é nesse momento que os polos de apoio presencial são importantes e devem articular, junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional, ações para promover a inclusão digital desses estudantes.

O Gestor A também comentou que conciliar casa, trabalho e estudo é uma dificuldade presente na vida dos discentes, e que para isso tenta-se incentivar a organização de uma agenda semanal de atividades. O mesmo coordenador acrescenta que as principais dificuldades dos estudantes envolvem acesso à internet domiciliar de qualidade e à infraestrutura disponível nos polos para o apoio dos estudantes em sua formação. No Artigo 13 do Decreto 9.057 (BRASIL, 2017), consta que os processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos EaD serão submetidos à avaliação *in loco* somente na sede da instituição, o que pode representar um passo na direção contrária à manutenção da qualidade dos polos de apoio aos estudantes.

O Gestor H, ao abordar como as questões pessoais influenciam no desenvolvimento do curso, expôs que a flexibilização dos prazos é uma estratégia utilizada para evitar a evasão discente: “Existem atendimentos individualizados, então, os alunos, os coordenadores de polo e os tutores entram em contato comigo e relatavam o problema. E juntos buscávamos uma alternativa para ajudar esse aluno” (Gestor H). O Gestor C, quando questionado se algum estudante não conseguiu continuar o curso por questões laborais e familiares, também citou a flexibilização dos prazos: “Mas a questão dos filhos, a questão de ser chefe de família, mulher chefe de família, de ter que trabalhar. Então isso elas mandam para mim, se eu posso então aumentar o prazo para entrega daquela tarefa. Isso sim. Isso aconteceu” (Gestor C).

O Gestor G, no entanto, ressaltou a fluência tecnológica de alguns estudantes como determinante para a permanência. Essa questão também foi trazida por outros entrevistados que, em geral, mencionaram que o processo de adaptação à modalidade, proporcionado no primeiro semestre, seria suficiente para orientar os discentes na condução de suas próprias aprendizagens.

A maioria dos gestores nega a influência de questões financeiras na permanência dos discentes e, ao mesmo tempo, reconhecem que suas instituições não possuem meios para amparar os estudantes nesse sentido. O Gestor B comentou que, em todo o período que está à frente da coordenação de EaD e da UAB na instituição, não recebeu casos de desligamento por questões financeiras, mas acrescentou: “E eu vejo como necessária nos próximos anos, [...] por exemplo, de bolsas, de equipamentos tecnológicos, um auxílio de transporte, um auxílio alimentação, que não estão previstos para cursos na modalidade EaD” (Gestor B).

Os coordenadores D e G atentaram ao fato de que os auxílios estudantis, disponibilizados via Governo Federal, estão disponíveis apenas aos alunos da modalidade presencial e que não há recursos específicos da UAB para fomentar políticas de apoio financeiro aos estudantes. O Gestor H, por sua vez, disse que alunos da modalidade podem solicitar auxílio financeiro da universidade, mas: “[...] confesso que, no período em que fui coordenadora, nunca fiz uma divulgação disso, porque não daria conta para atender. Mas, não tem nada que impeça” (Gestor H).

Sobre aspectos determinantes para a permanência discente, as respostas dos gestores apresentaram alguns pontos em comum, entre eles, o mais significativo refere-se a questões pessoais dos estudantes: responsabilidades familiares e laborais foram apontadas como os principais fatores de interferência na organização do tempo e na dedicação ao curso. Sobre a mesma temática, alguns estudos da literatura revisada trazem considerações semelhantes. Laham (2016), em sua pesquisa sobre as possíveis causas de abandono, resalta a influência de fatores externos a instituições, causas que a autora

chama de exógenas. Araujo (2015), com base nas informações de sua amostra de alunos evadidos, afirma que o principal motivo que levou à saída do curso foi a falta de tempo para realização das atividades. Castro e Rodríguez (2016), por sua vez, apontam que muitos estudantes, apesar de estarem motivados e satisfeitos com o programa acadêmico ao iniciarem seus estudos, têm sua permanência no curso prejudicada por fatores de ordem pessoal. Além disso, os autores relatam que alguns alunos alegam ter dificuldades de adaptação com a modalidade, fato comentado pelos gestores E e G. Os coordenadores salientaram que, para alguns estudantes, as dificuldades com a utilização das tecnologias digitais permanecem durante o curso, mesmo com a disciplina de alfabetização digital no primeiro semestre.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação foi concebida por meio do encadeamento de diversos elementos ligados ao Ensino Superior a distância no Brasil. Objetivou-se identificar e analisar de que forma as Instituições de Ensino Superior, vinculadas à Universidade Aberta do Brasil, promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 8 gestores, sendo 5 coordenadores de curso, 1 coordenador de EaD, 1 coordenador da UAB na instituição e 1 gestor que acumula essas duas últimas funções; e análise de 18 documentos institucionais, entre Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos de Curso e relatórios de avaliação institucional.

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

A análise de contexto das IES, representada pelos depoimentos dos gestores e documentos institucionais, entrelaçados com a literatura revisada, promoveu um conjunto de *insights*, aqui registrados na forma de diretrizes, para apoiar os cursos na promoção da permanência de seus estudantes. A proposição dessas diretrizes encontra fundamentação na pluralidade dos elementos que constituem essa investigação e foram calcadas na identificação de fragilidades e de boas práticas que almejam contribuir para qualificação das ações de promoção da permanência no Ensino Superior, em especial na modalidade a distância e nos cursos de Pedagogia. As diretrizes propostas foram:

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

Todos os meios de divulgação do curso devem conter informações amplas e detalhadas sobre o desenvolvimento da formação a distância, englobando questões como domínio de habilidades específicas sobre as tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem; quantidade aproximada de horas semanais de dedicação às atividades; possíveis obstáculos a serem enfrentados pelos alunos, como a sensação de isolamento e dificuldade de conciliação entre a formação e atividades pessoais; e competências requeridas dos discentes relacionadas ao estudo flexível e grau de autonomia esperado. Tópicos referentes às especificidades do curso também devem ser detalhados, como a quantidade de

encontros presenciais previstos, o percurso formativo proposto e a forma como esses fatores agregam valor à formação do estudante, entre outros. Para todas as questões, é importante informar sobre as estruturas de apoio do curso e da universidade para superar eventuais dificuldades encontradas. O objetivo dessa diretriz é promover o acesso dos ingressantes a informações referentes ao que estão prestes a enfrentar, mitigando, impactos negativos gerados pelo desconhecimento da estrutura e das demandas do curso ao longo de sua formação.

2. Estruturar protocolos de recepção e acolhimento dos ingressantes

Atividades de recepção e acolhimento precisam ser asseguradas aos ingressantes. Tais ações devem ser planejadas com o objetivo de aproximar o estudante dos princípios de formação do curso e dos processos de funcionamento da universidade e do sistema de Educação a Distância. É necessário priorizar duas frentes, ou seja, o que o estudante precisa saber da instituição/cursos e o que a instituição/cursos precisa saber do estudante, no intuito de auxiliar o discente nas necessidades identificadas e de fortalecer o vínculo logo no início do curso. Destaca-se a importância de apresentar, dentro dos ambientes de aprendizagem, canais de comunicação com os diferentes atores do curso, possibilitando sua integração. Além disso, é indispensável que os discentes tomem conhecimento de forma detalhada sobre todos os programas de assistência estudantil que estejam disponíveis, sabendo a quem podem recorrer em casos de necessidade.

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

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

4. Promover ações que visem a integração social e acadêmica dos estudantes

A promoção de ações de integração social e acadêmica dos discentes é elemento de base à sua formação pessoal e profissional. Atividades com essa finalidade precisam ser estimuladas frequentemente, em ambientes virtuais, nos polos, na sede da instituição ou mesmo fora dela. Oportunizar aos estudantes a participação em eventos acadêmicos e culturais e a possibilidade de serem bolsistas em projetos de ensino, pesquisa e extensão os aproxima não apenas do curso/instituição, mas do seu contexto de atuação enquanto futuros pedagogos. A participação em representações estudantis, sejam elas em diretórios acadêmicos, seja na gestão do curso e da universidade, também é fator de pertença e engajamento. Na reflexão sobre essas ações de integração, surgem questões como favorecer a utilização de metodologias que destaquem a importância de trabalhos em grupo; promover a realização de monitorias e grupos de estudo nos polos e ambientes virtuais; e realizar eventos que proporcionem a troca de experiências entre estudantes (semanas acadêmicas, palestras, cursos de formação, eventos artísticos e culturais).

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

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

6. Viabilizar apoio estudantil frente às necessidades explicitadas pelos discentes

Os alunos da modalidade a distância também possuem necessidades que precisam da atenção dos centros de apoio estudantil. Além de identificar que tipo de assistência eles precisam, as

coordenações devem procurar atendê-los como forma de promover a manutenção dos estudantes no curso. Atenta-se para alguns programas de apoio que são promovidos na modalidade presencial e que poderiam ser estendidos a alunos da EaD: bolsa de permanência na licenciatura; auxílio financeiro para estudantes de baixa renda; bolsas em projetos institucionais (ensino, pesquisa e extensão); auxílio transporte para deslocamento até os polos; auxílio para participação em eventos acadêmicos, apoio psicológico e pedagógico; e auxílio para aquisição de ferramentas tecnológicas e de acessibilidade digital.

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

As avaliações institucionais são instrumentos indispensáveis para medir a qualidade de múltiplos fatores no contexto acadêmico, além de serem fonte de informações sobre o vínculo dos discentes com a sua formação. Os cursos a distância possuem especificidades que precisam ser contempladas nesses processos, requerendo instrumentos avaliativos próprios. Recomenda-se que a avaliação seja realizada de forma obrigatória e semestral, devendo contemplar um conjunto de questões referentes a curso, discentes, professores, tutores, coordenação, infraestrutura dos polos, estruturas de apoio institucional, entre outros. Além disso, a análise e a apresentação dos resultados são tão importantes quanto a avaliação em si, para qualificar as práticas realizadas no curso, constituindo-se um processo pedagógico de avaliação e melhoria contínua dos processos educacionais.

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

A evasão e permanência discente na Educação a Distância são temáticas amplas e ainda pouco aprofundadas em um contexto emergente como o brasileiro. Assim espera-se que uma das contribuições desta pesquisa seja a de instigar novas investigações na área. Tais pesquisas poderiam ampliar o conjunto de cursos e instituições analisadas na tentativa de se obter um entendimento ainda mais apurado dos fenômenos aqui discutidos em relação às instituições educacionais do país.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul., 1992. <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>>.

ARAUJO, Jaíne Gonçalves. *Evasão na EaD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UnB*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19283/1/2015_Ja%c3%adneGon%c3%a7alvesAraujo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BARBOSA, Tais. *A permanência em um curso de pedagogia a distância: um estudo piagetiano sobre o interesse das alunas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178779>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207234&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.234%2C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília: Portal MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CASTRO, Rafael Peralta; RODRIGUEZ, Javier Mora. El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia. In: 6º CONGRESSO CLABES, 2016, Quito. Anais. Quito: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CISLAGHI, Renato. *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91544/250753.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FARIA, Elaine Turk; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; NETTO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Estratégias para auxiliar a controlar a evasão em cursos virtuais: a experiência da PUCRS VIRTUAL. In: 1º CONGRESSO CLABES, 2011, Managuá. Anais. Managuá: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/850>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Silva; NEIRA, Edgar Andrés Sosa; SARAY, Claudia Liliana Daza; BOHÓRQUEZ, William Cogua; TRIANA, Juliette Agamez. Estrategia de consejería orientada a la permanencia estudiantil en un sistema de estudios a distancia. In: 7º CONGRESSO CLABES, 2017, Córdoba. Anais. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1634>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT/THE WORLD BANK. *At a crossroads higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank, 2017.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. Educação a distância: a mediação docente como fator de permanência. In: 7º CONGRESSO CLABES, 2017, Córdoba. Anais. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/1562/2300/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri. *Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de licenciatura em pedagogia da UAB – UFSCAR em um polo presencial do interior paulista*: percepção dos alunos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araranguá: Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137916/laham_sad_me_arafcl_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LARA, Hedry Orozco; SILVA, Jenny Suarez; GALEANO, Myriam Olarte; CARREÑO, Carlos Cabanzo; ARIZA, Adriana Beltran Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la sede virtual y a distancia. In: 7º CONGRESSO CLABES, 2017, Córdoba. Anais. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1691>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LE MOS, Livia Teixeira. *Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância*. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6861/1/tese_11549_DISSER%20FINAL%20LIVIA%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Sílvia Krueger. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. In: 11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004, Salvador. Anais. Salvador: [s. n.], 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: 2º SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso – NEMO*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MIRANDA, Nivia Maria Ladeira. *Discutindo sobre a evasão em uma licenciatura em matemática a distância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2016. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24226/1/texto%20completo.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RADIN, Marley Maria Tedesco. *Limites da EaD para a materialização do direito à educação*: estudo sobre a evasão em um polo do curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas. Dissertação (Mestrado em Política Social). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2015.

Disponível em: <https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MARLEY.RADIN_LIMITES-DA-EAD-PARA-A-MATERIALIZA%C3%87%C3%83O-DO-DIREITO-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

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

SANTOS, Priscila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia. In: 6º CONGRESSO CLABES, 2016, Quito. Anais. Quito: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1332>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. *A evasão no ensino superior brasileiro – novos dados*. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, 2017. Disponível em: <https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_088.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOSO, Felipe Sereno; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira.; MACHADO, Karen Graziela Weber. Evasão e permanência na educação superior a distância na américa latina. *Revista Eventos Pedagógicos*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 124–143, 2023. <<https://doi.org/10.30681/reps.v14i1.6487>>.

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

TREVIÑO, Maria del Roble García; ÁVILA, Maria Isabel Enciso; LORELEY, Adriana. Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. In: 5º CONGRESSO CLABES, 2015, Talca. Anais. Talca: Universidad de Chile, 2015. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1088>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Submetido: 28/03/2022

Preprint: 24/03/2022

Aprovado: 24/07/2023

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 - Responsável pela estruturação da pesquisa; coleta e tratamento dos dados; redação, revisão e formatação do texto.

Autora 2 - Responsável pela estruturação e orientação da pesquisa; revisão do texto.

Autora 3 - Responsável pela redação e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Código SIPESQ: 9920