

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

AMANDA MAJINSKI DE MORAES

DETERMINANTES DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO SISTEMA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PONTA GROSSA  
2024

AMANDA MAJINSKI DE MORAES

DETERMINANTES DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO SISTEMA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Dissertação apresentada para a obtenção  
do título de mestre na Universidade  
Estadual de Ponta Grossa, no programa  
de Ciências Sociais Aplicadas, na área de  
concentra

Orientadora: Prof. Dra. Augusta Pelinski  
Raiher.

PONTA GROSSA

2024

M827 Moraes, Amanda Majinski de  
Determinantes da evasão nos cursos de graduação do sistema Universidade Aberta do Brasil oferecidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa / Amanda Majinski de Moraes. Ponta Grossa, 2025.  
190 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Augusta Pelinski Raiher.

1. Evasão. 2. Educação - distância. 3. UEPG. I. Raiher, Augusta Pelinski. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 374.4

# TERMO DE APROVAÇÃO

*AMANDA MAJINSKI DE MORAES*

**“Determinantes da evasão nos cursos de graduação do Sistema  
Universidade Aberta do Brasil oferecidos pela Universidade Estadual de  
Ponta Grossa”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2024.

Assinatura pelos membros da Banca

Documento assinado digitalmente  
 **AUGUSTA PELINSKI RAIHER**  
Data: 15/12/2024 07:30:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Augusta Pelinski Raiher - UEPG-PR - Presidente

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL**  
Data: 15/12/2024 21:00:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel - UFAL-AL – Membro Externo

Documento assinado digitalmente  
 **GISELE BRANDELERO CAMARGO**  
Data: 16/12/2024 14:34:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo – UEPG-PR - PPGE – Membro Interno

---

Prof. Dr. Jandir Ferrera de Lima- UNIOESTE-PR – Suplente Externo

---

Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo – UEPG-PR – Suplente Interno

## **AGRADECIMENTOS**

Concluir esta dissertação é um marco importante em minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, é momento de expressar minha gratidão, reconhecendo que o sucesso alcançado só se tornou possível graças àqueles que transformaram em realidade o que antes era apenas um sonho.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, professora Augusta Raiher Pelinski, por sua paciência, dedicação e por apresentar-me múltiplas perspectivas de análise. Especialmente, gostaria de agradecer o carinho demonstrado em cada orientação e conversa, bem como pela confiança depositada na concretização deste trabalho.

Expresso minha mais profunda gratidão à minha família. À minha mãe, Elizabeth, minha eterna referência de força e inspiração, agradeço pelas palavras encorajadoras e por estar sempre ao meu lado, especialmente nos momentos mais desafiadores. Ao meu pai, Wilson, agradeço sinceramente pelo incentivo constante e pelas palavras que sempre renovaram minha confiança e determinação ao longo desta jornada. Ao meu irmão, Adrian, pela amizade, apoio e presença significativa em minha vida. Obrigada por acreditarem em mim, vocês são a base de tudo o que conquistei até hoje.

Ao meu marido, que esteve ao meu lado em todos os momentos, meu sincero agradecimento. Obrigada pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e por ser meu alicerce em cada passo dessa jornada. Sou grata por você existir e por estar ao meu lado, compartilhando cada desafio e conquista.

À toda a equipe do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, meu mais sincero agradecimento. À professora Patricia Lucia Vosgrau de Freitas, minha gratidão especial pelo apoio constante ao longo de toda a trajetória, por permitir que o NUTEAD fosse a base da minha pesquisa, e por sua amizade, sempre marcada por uma presença alegre e bem-humorada. Aos professores Carlos Willians Jaques Moraes e Fátima Aparecida Queiroz Dionízio, pelo apoio e compreensão durante essa jornada. Obrigada pela confiança, flexibilidade e por me permitirem conciliar o trabalho e os estudos de maneira equilibrada.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram meu caminho durante este período e me ajudaram a alcançar este objetivo.

## RESUMO

O presente estudo analisa os fatores que influenciam a taxa de evasão nos cursos de graduação a distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Configurado como um estudo de caso e utilizando um método misto, a pesquisa fundamenta-se nas teorias de Bourdieu e Bauman para examinar os fatores pessoais, sociais e os acadêmicos que podem afetar a permanência dos alunos, bem como as incertezas e transformações nas relações sociais que impactam a experiência do estudante na educação a distância (EAD). A abordagem quantitativa foi realizada por meio de um modelo *logit*, que analisou variáveis associadas ao abandono, produzidas por órgãos internos da instituição. Além disso, utilizou-se uma abordagem qualitativa com o auxílio do software Iramuteq para analisar dados de questionários aplicados a profissionais da EAD e informações internas provenientes de alunos que trancaram ou desistiram do curso, com o objetivo de identificar as motivações mais recorrentes para a evasão. Os resultados indicam que os principais fatores determinantes da evasão na UEPG incluem a falta de apoio pedagógico, dificuldades na conciliação entre estudos e trabalho, e a desmotivação em relação ao conteúdo dos cursos. As conclusões deste estudo têm como objetivo contribuir para a formulação de estratégias que visem reduzir a evasão e melhorar a experiência acadêmica dos alunos na EAD.

**Palavras-chave:** Evasão; Educação a distância; Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the factors that influence the dropout rate in distance learning undergraduate courses at the State University of Ponta Grossa (UEPG), in partnership with the Open University of Brazil (UAB). Configured as a case study and using a mixed method, the research is based on the theories of Bourdieu and Bauman to examine the personal, social and academic factors that can affect student retention, as well as the uncertainties and transformations in social relationships that impact the student experience in distance learning (DE). The quantitative approach was carried out through a logit model, which analyzed variables associated with dropout, produced by internal departments of the institution. In addition, a qualitative approach was used with the help of the Iramuteq software to analyze data from questionnaires applied to DE professionals and internal information from students who dropped out or dropped out of the course, with the aim of identifying the most common motivations for dropout. The results indicate that the main factors determining dropout rates at UEPG include lack of pedagogical support, difficulties in balancing studies and work, and lack of motivation regarding course content. The conclusions of this study aim to contribute to the formulation of strategies aimed at reducing dropout rates and improving the academic experience of students in distance learning.

**Keywords:** Evasion; Distance education; State University of Ponta Grossa.

## LISTA DE FIGURAS

|          |   |                                                                                                                                          |     |
|----------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 | - | Relação entre a tecnologia e equipe EAD.....                                                                                             | 37  |
| Figura 2 | - | Resumo da estratégia metodológica aplicada neste estudo.....                                                                             | 57  |
| Figura 3 | - | Fórmula de cálculo da evasão.....                                                                                                        | 61  |
| Figura 4 | - | Nuvem de palavras com respostas dos alunos a respeito do motivo que levaram a escolher a EAD como modalidade de educação – EAD UEPG..... | 165 |
| Figura 5 | - | Motivações das desistências - EAD da UEPG – 2021 a 2023.....                                                                             | 116 |
| Figura 6 | - | Análise de Similitude sobre as motivações das desistências - EAD UEPG – 2021, 2022 e 2023.....                                           | 119 |
| Figura 7 | - | Análise hierárquica sobre as motivações das desistências - EAD UEPG-2021, 2022 e 2023.....                                               | 122 |
| Figura 8 | - | Nuvem de palavras com respostas da equipe educacional sobre possíveis melhorias para o combate da evasão – EAD UEPG.....                 | 139 |
| Figura 9 | - | Análise hierárquica das respostas da equipe educacional sobre melhorias na EAD da UEPG.....                                              | 142 |

## LISTA DE QUADROS

|          |                                                                                                                                           |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 | - Atribuições da equipe pedagógica CAPES/UAB.....                                                                                         | 36  |
| Quadro 2 | - Síntese sobre as causas da evasão apontadas por autores utilizados nesta seção.....                                                     | 53  |
| Quadro 3 | - Variáveis explicativa utilizadas em (2).....                                                                                            | 65  |
| Quadro 4 | - Principais pontos a avançar na Plataforma AVA por categoria - Opinião da equipe EaD da UEPG.....                                        | 83  |
| Quadro 5 | - Pontos fortes da capacitação da Equipe educacional e a qualidade do AVA da UEPG.....                                                    | 94  |
| Quadro 6 | - Pontos fracos da capacitação da Equipe educacional e a qualidade do AVA da UEPG.....                                                    | 95  |
| Quadro 7 | - Dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente – motivações da desistência – EAD Ponta Grossa – 2021. 2022 e 2023..... | 125 |

## LISTA DE TABELAS

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |    |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 | - Quantitativo de respostas referente ao questionário aplicado às coordenações pedagógicas e de tutoria, professores formadores e tutores – apêndice A - Ponta Grossa - 2024.....                                                                                                                   | 60 |
| Tabela 2 | - Percentual de estudantes por idade - Ponta Grossa - 2011 a 2023.....                                                                                                                                                                                                                              | 70 |
| Tabela 3 | - Percentual de estudantes por categoria - UAB Ponta Grossa - 2024.....                                                                                                                                                                                                                             | 71 |
| Tabela 4 | - Grau de escolaridade - Equipe educacional - UAB UEPG - 2024.....                                                                                                                                                                                                                                  | 76 |
| Tabela 5 | - Tempo de Atuação na EAD – Equipe educacional - UAB UEPG - 2024.....                                                                                                                                                                                                                               | 77 |
| Tabela 6 | - Grau de conhecimento na utilização da plataforma Moodle - UAB UEPG - 2024.....                                                                                                                                                                                                                    | 78 |
| Tabela 7 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Você realiza cursos de capacitação e aprimoramento técnico para práticas realizadas na sua função?” - UAB UEPG - 2024.....                                                                                                                              | 80 |
| Tabela 8 | - Pontuação média para a avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e do apoio da equipe técnica e pedagógica no funcionamento do curso - UAB UEPG - 2024....                                                                                                                              | 81 |
| Tabela 9 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Na sua opinião, você considera que os formatos de atividades propostas na plataforma AVA-UEPG (Tarefas, Fóruns, Questionários, Atividades interativas) são adequadas para avaliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos?” - UAB UEPG - 2024..... | 84 |

|           |                                                                                                                                                                             |     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 10 | - Percentual de respostas para a pergunta: “como você considera o volume de atividades e disciplinas concomitantes (que acontecem ao mesmo tempo)?” - Ponta Grossa - 2024.. | 86  |
| Tabela 11 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Qual sua opinião sobre prazos longos para a realização das atividades pelos alunos?”- UAB UEPG - 2024.....                      | 87  |
| Tabela 12 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Como considera os meios de comunicação presentes na plataforma? ” - UAB UEPG - 2024.....                                        | 87  |
| Tabela 13 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Nas atividades abertas, há feedback dos tutores para os alunos?” - UAB UEPG - 2024.....                                         | 88  |
| Tabela 14 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Como você avalia a interação entre tutor e professor formador?” - Ponta Grossa - 2024.....                                      | 89  |
| Tabela 15 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Quais as principais dificuldades relatadas pelos tutores no exercício da função?” - Ponta Grossa - 2024.....                    | 91  |
| Tabela 16 | - Percentual de respostas para a pergunta: “Qual a frequência dos treinamentos para a equipe pedagógica?” - Ponta Grossa - 2024.....                                        | 92  |
| Tabela 17 | - Percentual de respostas para os questionamentos sobre os polos de apoio presencial - UAB UEPG - 2024.....                                                                 | 93  |
| Tabela 18 | - Taxa de evasão da EAD da UEPG – TOTAL e por curso - 2024.....                                                                                                             | 99  |
| Tabela 19 | - Distribuição Percentual de Abandono e Médias por Variáveis Seleccionadas* – UEPG – 2021, 2022, 2023.....                                                                  | 103 |

|           |   |                                                                                                                                                                                                |     |
|-----------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 20 | - | Percentual de alunos com rendimento acadêmico abaixo da média (nota “7”) – grupo de alunos que abandonaram e que não abandonaram a EAD da UEPG – 2021, 2022, 2023.....                         | 104 |
| Tabela 21 | - | Modelo logit [variável dependente: binária (1 abandonou; 0 não abandonou)] - Determinantes da evasão na EAD da UEPG.....                                                                       | 107 |
| Tabela 22 | - | Distribuição percentual das notas de importância atribuídas a cada categoria de fatores que influenciam a evasão – Equipe Educacional da EAD UEPG.....                                         | 134 |
| Tabela 23 | - | Percentual de respostas para a pergunta: “Na sua opinião, quais as principais dificuldade de manter a permanência dos alunos na educação a distância?” – Equipe educacional da EAD - UEPG..... | 136 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                                        |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| ABED   | Associação Brasileira de Educação a Distância                          |
| AVA    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                       |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa                                            |
| CHD    | Classificação Hierárquica Descendente                                  |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                          |
| CPS    | Comissão de Processos de Seleção                                       |
| EAD    | Educação a distância                                                   |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                          |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| IDH    | Índice de Desenvolvimento Humano                                       |
| IES    | Instituições de ensino superior                                        |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPES   | Instituições Públicas de Ensino Superior                               |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                              |
| LGPD   | Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais                                |
| MEC    | Ministério da Educação                                                 |
| MV     | Máxima Verossimilhança                                                 |
| NTI    | Tecnologia da Informação                                               |
| NUTEAD | Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância                   |
| OCDE   | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico              |

|         |                                                     |
|---------|-----------------------------------------------------|
| OMS     | Organização Mundial de Saúde                        |
| PAP     | Polo de Apoio Presencial                            |
| PAP     | Polo de Apoio Presencial                            |
| PEE     | Plano Estadual de Educação                          |
| PRAE    | Pró-reitoria de Assuntos Administrativos            |
| SC      | Estado de Santa Catarina                            |
| SEED    | Secretaria de Educação a Distância                  |
| SEMESP  | Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior       |
| SENAC   | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial          |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido          |
| TD      | Tecnologias Digitais                                |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil                       |
| UEL     | Universidade Estadual de Londrina                   |
| UEM     | Universidade Estadual de Maringá                    |
| UENP    | Universidade Estadual do Norte do Paraná            |
| UEPG    | Universidade Estadual de Ponta Grossa               |
| UNED    | Universidad Nacional de Educación a Distancia       |
| UNILA   | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| UniRede | Universidade Virtual Pública do Brasil              |
| UTFPR   | Universidade Tecnológica Federal do Paraná          |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                  | <b>15</b> |
| <b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E SUA ESTRUTURAÇÃO.....</b>                                                                  | <b>23</b> |
| 2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....                                                                                                       | 24        |
| 2.2 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS.....                                                        | 29        |
| <b>3 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SUA EVASÃO.....</b>                                                                                                    | <b>39</b> |
| 3.1 DETERMINANTES DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA.....                                                                      | 41        |
| <b>4 METODOLOGIA.....</b>                                                                                                                                 | <b>54</b> |
| 4.1 DADOS E O SEU TRATAMENTO.....                                                                                                                         | 56        |
| 4.1.1 Método de análise acerca características institucionais da EAD na UEPG e a percepção da equipe educacional quanto aos determinantes da evasão.....  | 56        |
| 4.1.2 Método de análise acerca taxas de evasão.....                                                                                                       | 58        |
| 4.1.3 Método de análise quantitativa dos fatores relacionados ao abandono.....                                                                            | 59        |
| 4.1.4 Método de análise qualitativa dos motivos para as evasões na EAD.....                                                                               | 63        |
| <b>5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS E INFRAESTRUTURA.....</b>                                  | <b>66</b> |
| 5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ALUNOS DA EAD DA UEPG.....                                                                                                 | 66        |
| 5.2 INFRAESTRUTURA E EQUIPE EDUCACIONAL DA EAD NA UEPG.....                                                                                               | 72        |
| 5.2.1 Características da Equipe Educacional.....                                                                                                          | 72        |
| 5.2.2 Percepção quanto à capacitação da equipe educacional, qualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem e percepção quanto às questões pedagógicas..... | 77        |
| 5.2.3 Síntese dos pontos fortes e fracos referente à infraestrutura e equipe educacional da EAD na UEPG.....                                              | 90        |
| <b>6 EVASÃO DA EAD DA UEPG: TAXAS E POSSÍVEIS DETERMINANTES.....</b>                                                                                      | <b>94</b> |
| 6.1 EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO.....                                                                                                                     | 94        |
| 6.2 EVASÃO E SEUS DETERMINANTES: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS PARA OS ALUNOS DA EAD DA UEPG.....                                                                  | 98        |

|                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.1 Determinantes da Evasão na EAD da UEPG: aplicação por meio do modelo logit.....                            | 104        |
| 6.3 MOTIVAÇÕES DE DESISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DA UEPG: UMA ANÁLISE QUALITATIVA.....               | 113        |
| 6.4 PERCEPÇÃO DA EQUIPE EDUCACIONAL QUANTO AOS POSSÍVEIS MOTIVOS DA EVASÃO NA EAD DA UEPG.....                   | 131        |
| 6.5 COMPARAÇÃO OS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS QUANTO AOS DETERMINANTES DA EVASÃO DA EAD DA UEPG..... | 142        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                               | <b>146</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                          | <b>151</b> |
| <b>APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO.....</b>                                                                   | <b>173</b> |
| <b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO CPS – PREENCHIDO AO REALIZAR O VESTIBULAR - UEPG.....</b>                              | <b>175</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior, ferramenta de transformação social, é o meio de qualificação e aperfeiçoamento da população. Por meio dela acontece o desenvolvimento socioeconômico de uma nação, que contribui na formação de cidadãos críticos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A universidade tem grande relevância como instituição de desenvolvimento e aplicação do conhecimento para a sociedade (Bourdieu, 1987; Pereira, 1994).

Nesta perspectiva, o ensino superior auxilia na ampliação das escolhas das pessoas para que obtenham capacidades e oportunidades de ser o que desejam ser, aumentando a produtividade e a renda real *per capita* da sociedade (Gallino, 2005), além de contribuir para a difusão de tecnologias, inovação e aptidão empresarial (Dias; Pinto, 2019).

A obtenção de uma formação superior resulta em uma mão de obra especializada e na melhoria da renda dos indivíduos, o que pode elevar a qualidade de vida dos graduados (Aslam; Rawal, 2015). Além disso, exerce uma influência significativa na formação do "capital de conhecimento" de uma nação, impulsionando o crescimento econômico por meio das habilidades cognitivas da população (Hanushek, Woessmann, 2015).

Com efeito, o Sindicato de Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP) realizou uma pesquisa com alunos egressos que já trabalhavam durante a graduação no ano de 2020, revelando um aumento de até 182% (cento e oitenta e dois por cento) na renda mensal dos que obtiveram o diploma de ensino superior (SEMESP, 2022). Ou seja, a educação superior surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e oportunidade de fortalecimento das economias regionais. Em caráter subjetivo, garante a empregabilidade, melhora a renda, a produtividade do capital físico e a produtividade do capital humano (Viana; Lima, 2010).

Entretanto, em virtude das dificuldades de acesso, frequentemente ocasionadas pela distância em relação aos grandes centros onde estão situadas a maioria das universidades e faculdades, o ensino superior presencial torna-se inacessível para as populações de áreas rurais e interioranas. A concentração espacial das instituições educacionais resulta na exclusão de segmentos

significativos da população que residem em regiões mais afastadas desses polos de ensino.

A distribuição das universidades públicas no Brasil é um reflexo da disparidade no acesso ao ensino superior no país. Embora o Brasil tenha 5.570 (cinco mil quinhentos e setenta) municípios, existem apenas 230 (duzentos e trinta) universidades públicas, distribuídas entre instituições federais, estaduais e municipais (Brasil, 2022a). Desta forma, apenas 4,12% dos municípios são contemplados com universidades presenciais.

Essa concentração afeta diretamente a acessibilidade e a oportunidade para milhões de brasileiros, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais ou em pequenas cidades. Para muitos, a ausência de uma universidade pública nas proximidades pode significar a impossibilidade de cursar o ensino superior, a menos que possam se mudar para outra cidade ou estado, o que implica custos adicionais e desafios logísticos.

Em razão disto, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente beneficiando indivíduos com as mais diferentes trajetórias educacionais, a Educação a Distância (EaD) surge com o objetivo de interiorizar o ensino e ampliar o acesso da população ao ensino superior (Arruda; Arruda, 2015), devendo ser reconhecida por seu papel social (Garcia; Carvalho Junior, 2015). Moore e Kearsley (1996) conceituam a EaD como um sistema de métodos instrucionais em que as atividades dos professores ocorrem de forma independente das ações dos alunos, embora possa haver interações contínuas que aconteçam na presença dos alunos.

Após o surgimento da EaD no sistema educacional em 1856, por meio de correspondência, baseados em materiais impressos, o próximo passo foi a inserção de uma iniciativa ambiciosa para a expansão dessa forma de ensino: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Dourado, 2011)(Vidal; Maia, 2010). Essa política pública foi criada em 2006 com o objetivo reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, estabelecendo um amplo sistema nacional de educação superior à distância, buscando fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade da EaD (Brasil, 2006b).

A UAB deu a oportunidade de locais distantes e isolados terem acesso à universidade pública de qualidade, incentivando o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB). Inclusive, funciona como um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, descentralizando a oferta de cursos de graduação que antes eram somente oferecidos nos grandes centros urbanos (Brasil, 2022b).

Ainda, na edição de 2018 do Enade, 8.821 cursos foram avaliados de um total de 1.791 instituições de educação superior públicas, nas modalidades presencial e à distância. Na avaliação dos cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes, não houve diferenças significativas de resultados entre os cursos das modalidades presencial e à distância (Filho; Rosas; Komatsu, 2021)(Mec, 2019).

Entre 2011 e 2021, houve um aumento de 474% no número de ingressantes nos cursos de graduação na modalidade à distância, conforme o Censo da Educação Superior do ano de 2021, publicado em novembro de 2022 pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Também, o número de matrículas na modalidade à distância continua crescendo, atingindo mais de 3 milhões no ano de 2021, o que já representa uma participação de 41,4% do total de matrículas (Brasil, 2022c).

A participação da EAD na formação superior aumenta a cada ano, conforme Censo do INEP do ano de 2022. Em 2011, a modalidade EAD representou 18,4% das matrículas totais do ensino superior. No ano de 2021, alcançou o percentual de 62,8% do número total (Inep, 2022b). E em 2022, a matrícula na modalidade EaD estava presente em 3.219 municípios brasileiros, por meio de *campi* das Instituições de Ensino Superior (IES) ou de polos de apoio presencial (PAP). Um aumento de 87% quando comparado com ano de 2014 (Inep, 2022a).

A simples observação destes dados é incentivadora para modalidade a distância, porém eles não devem ser apreciados sozinhos. Em conjunto com os resultados acima, podemos analisar que a EAD participa com somente 36,6% do número de concluintes nos cursos de graduação (Inep, 2021).

Desta forma, a avaliação superficial destes dados nos leva a conclusão de que a EaD vem ganhando espaço no universo educacional, contudo tem taxas de evasão consideráveis, conforme demonstrado. O fenômeno da evasão se refere à perda de parte do corpo discente ao longo do ciclo de estudos (Silva; Zorzo; Serafim, 2001). Nessa linha, para os fins desta pesquisa, adotaremos a definição do Ministério da Educação (MEC), que caracteriza a evasão como a desistência permanente do curso original sem a sua conclusão. Essa definição abrange os

alunos que, após a matrícula, não conseguem finalizar o curso dentro do prazo estabelecido pela instituição, independentemente das razões que motivaram essa decisão (Brasil, 1996).

A partir deste conceito, pode-se verificar que a evasão é prejudicial à sociedade por duas razões principais: por não conseguir incluir no ensino superior especialmente parte da população (que é um dos objetivos da EAD), e pelas perdas de recursos públicos que se tem com a evasão dos alunos, que conforme Lobo (2007), representa recursos públicos investidos sem o devido retorno. A perda de recursos pode ser observada ao considerarmos que, em 2022, foram disponibilizadas 870.659 vagas para cursos de graduação, tanto EAD quanto presenciais. Em contrapartida, apenas 238.774 alunos concluíram o ensino superior no mesmo período (Inep, 2022a).

Assim, por melhor que sejam as intenções da implantação da EAD, as taxas de evasão nesta modalidade não são baixas. Em uma análise global, observa-se que os Estados Unidos da América, principal centro universitário e de conhecimento, têm taxas elevadas de evasão escolar. A pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), analisada pela Universidade de Harvard, revela que o país lidera a evasão acadêmica entre as nações industrializadas. Na Ásia, mais da metade dos alunos não finaliza seus cursos na modalidade a distância, enquanto na Europa a taxa de evasão é aproximadamente 50% (Abbad; Carvalho; Zerbini, 2006).

Segundo o mais recente Censo do INEP da EAD de 2022, os índices de desistência na EAD no Brasil alcançaram 62%, superando a taxa de 59% observada no ensino presencial (Inep, 2023). Conforme afirmado por Prado (1990), são raros os cursos superiores nos quais o fenômeno não está presente ou é insignificante. Essa realidade tem sido observada tanto nos cursos de graduação (Faggiani, 1994) quanto nos de pós-graduação de instituições públicas e privadas (Azzi; Batista, 2002; Velho, 2005). Como resultado, os altos índices de evasão nas instituições públicas representam um fardo adicional para a sociedade, pois resultam no uso inadequado das escassas vagas no ensino superior disponibilizadas e na má utilização dos recursos públicos (Machado; Melo Filho; Pinto, 2005; Gaioso, 2005; Rios; Santos; Nascimento, 2001).

No Paraná, conforme o SEMESP (2020), as taxas de evasão no ano de 2019 chegaram a 34,3% nos cursos EAD do estado, sendo consideravelmente maior do que nos cursos presenciais, que tiveram uma porcentagem de 23,6% de evasão.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa busca entender: quais seriam os fatores determinantes da evasão dos alunos dentro da EAD da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)?

Assim, buscando compreender os fatores que levam os alunos a desistir da EAD, tomando como base os pressupostos nacionais e internacionais de Senhorinha (2020), Ferreira e Mourão (2020), Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019), Lobo (2012), Schifter (2009), Spady (1970), Tinto (1975, 1993, 1997, 2002) e Ambiel (2015), apresenta-se como proposição para o problema de pesquisa que os determinantes da evasão são influenciados por uma combinação de fatores acadêmicos, pessoais e sociais, como: falta de tempo para o estudo, adaptação ao ambiente virtual, suporte e relacionamento nesta modalidade de educação, dificuldades de comunicação, questões pessoais e financeiras e baixo desempenho acadêmico. Dessa forma, a hipótese desta dissertação é que a evasão na EAD ocorre como resultado da interseção de múltiplos fatores, tanto de ordem pessoal, social como também acadêmica.

Assim, o objetivo geral do presente estudo concentrou-se em analisar os determinantes da evasão nas graduações da EAD oferecidas pela instituição pioneira na EAD no Paraná, a UEPG. De forma mais específica, tem-se como objetivos:

- a) identificar os determinantes teóricos da evasão no ensino superior, com ênfase no ensino superior à distância no âmbito brasileiro;
- b) analisar as características institucionais (infraestrutura e capital humano) da EAD na UEPG, comparando-as com o que a teoria considera ideal;
- c) mensurar e analisar a taxa de evasão dos alunos de graduação EAD na UEPG ao longo do tempo;
- d) Identificar e compreender as motivações de desistência dos alunos dos cursos de graduação EAD na UEPG.;
- e) Investigar as características – pessoais, sociais e acadêmicas – mais significativas entre os alunos que desistiram da EAD.

Esta pesquisa se justifica dado que, a nível de educação a distância, são poucos os trabalhos direcionados a investigar as motivações acerca da desistência dos alunos.<sup>1</sup> Os que existem, em sua essência, analisam cursos individuais (Bittencourt; Mercado, 2014; de Almeida *et al*, 2013). Além disso, não há documentos públicos da instituição que discorram sobre a evasão e seus determinantes.

Como pesquisadora, a seleção deste tema de pesquisa é fruto de minha experiência profissional. Como integrante da equipe administrativa do NUTEAD (Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância) da UEPG, atuei em estreita colaboração com a equipe pedagógica, o que me permitiu compreender profundamente os processos da EAD. Essa vivência revelou a relevância de monitorar a satisfação dos alunos durante o percurso acadêmico, uma prática útil não apenas para garantir a conclusão da graduação, mas também para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e maximizar o aproveitamento do conhecimento pelos estudantes.

A escolha da UEPG, como objeto de estudo neste trabalho, justifica-se por sua posição pioneira como a primeira instituição pública de ensino superior a implementar a EAD no estado do Paraná, ofertando o primeiro curso de graduação no ano de 2000. A instituição é referência em EAD no contexto regional e nacional, disponibilizando uma variedade de cursos de graduação, pós-graduação e extensão (Zanutto, 2016). Contudo, mesmo com os avanços tecnológicos, a UEPG também enfrenta a evasão na EAD.

Para a validação da proposição, este estudo empregou uma metodologia de investigação que combina abordagens quantitativas e qualitativas, por meio de um estudo de caso descritivo-analítico da UEPG, conforme as diretrizes de Yin (2005). A metodologia do estudo de caso foi escolhida por sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada das causas de evasão na instituição, permitindo explorar as nuances e complexidades do fenômeno em um contexto específico. Ademais, essa abordagem possibilita a produção de dados diversificados, necessários para identificar fatores interrelacionados que podem não ser evidentes

---

<sup>1</sup> O estado da arte, que cobre os últimos 16 anos desde a implantação da UAB na UEPG em 2008, foi realizado com base nas bases de dados "Scopus", "Web of Science" e "EBSCO". Foi identificada uma série de trabalhos que se concentram na análise da evasão; no entanto, observou-se que esses estudos frequentemente analisam cursos específicos de forma isolada ou adotam abordagens fragmentadas.

em análises mais superficiais. Assim, o estudo de caso se mostra adequado para capturar as dinâmicas envolvidas na evasão e facilita a formulação de estratégias de retenção.

A pesquisa foi conduzida por meio da produção de dados de alunos e ex-alunos da EAD da UEPG, além da equipe que atua diretamente com essa modalidade na instituição. A delimitação do *locus* é fundamentada na escolha de um caso único, o que possibilita uma análise aprofundada dos agentes envolvidos no contexto específico. A produção de dados incluiu informações quantitativas e qualitativas provenientes de bases internas da universidade, além de dados qualitativos obtidos por meio de questionários elaborados pela pesquisadora e aplicados à equipe executora da EAD na UEPG.

A análise dos dados foi conduzida com o suporte de softwares de análise quantitativa e qualitativa, respectivamente, PSPP e IRAMUTEK. Esse processo facilitou a organização dos dados produzidos, que foram dispostos em tabelas, quadros, nuvens de palavras, entre outros. Esses recursos foram utilizados para a análise como forma de permitir a triangulação das informações e a comparação com o referencial teórico abordado.

Em termos epistemológico, esta pesquisa se embasou nas teorias de Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman. Essas teorias enfatizam como as desigualdades estruturais e as condições sociais e culturais influenciam a permanência dos alunos, bem como as incertezas e transformações nas relações sociais que impactam a experiência do estudante na EAD.

Com os resultados deste estudo, será possível estabelecer vínculos importantes para compreender a relevância da análise de dados, fornecendo à instituição um parâmetro para avaliar o fenômeno da evasão e implementar políticas de combate a essa questão. Isso permitirá a adoção de ações corretivas direcionadas às causas das desistências. E isso porque, de acordo com Silva Filho, a análise interna dos dados da IES pode institucionalizar um “mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando, agrupando e analisando subgrupos ou diferentes situações, como cancelamento, trancamento, transferência e desistência”, possibilitando a visualização da evolução da evasão e a busca por formas de mitigá-la (Silva Filho *et al.*, 2007, p. 644).

Isto posto, esta pesquisa está constituída de 6 (seis) capítulos, incluindo este. No segundo tem-se a evolução histórica e estrutural da EAD. Na sequência, é

apresentado os determinantes teóricos e empíricos da evasão. No quarto tem-se a metodologia. No quinto capítulo é apresentada as características estruturais, juntamente com a análise acerca da evasão da EAD da UEPG. Na sequência, tem-se os determinantes e as motivações desta evasão na UEPG, findando com as considerações finais.

## **2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E SUA ESTRUTURAÇÃO**

À medida que as tecnologias de comunicação virtual avançam – como a Internet, as telecomunicações, as videoconferências e as redes de alta velocidade, que conectam pessoas fisicamente distantes – o conceito de presencialidade também se transforma. A EAD é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem é conduzida por meio de tecnologias digitais (TD), com atividades presenciais nos polos de EAD ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, seguindo o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017b).

Para Maria Luiza Belloni (2015), a EAD é uma forma de ensino que permite que pessoas acessem informações e se formem, mesmo que não possam ir a uma sala de aula física. A principal característica da EAD é que professores e alunos não estão no mesmo lugar ao mesmo tempo, o que requer o uso de tecnologias e um maior grau de autonomia por parte dos alunos. Ainda, destaca a importância do trabalho em equipe entre os profissionais envolvidos no processo educativo, como a colaboração entre diferentes professores, como processo de docência coletiva e polidocência.

Os estudantes podem acessar materiais didáticos, participar de atividades e interagir com tutores e colegas por meio de plataformas virtuais, como ambientes virtuais de aprendizagem, videoaulas, e fóruns de discussão, além de outros recursos digitais. A EAD proporciona uma aprendizagem autônoma<sup>2</sup>, que flexibiliza os horários e locais de estudo, possibilitando que indivíduos em diversas localidades geográficas tenham acesso à educação sem necessariamente frequentar um campus universitário fisicamente (Brasil, 2017a). Contudo, não deve ser vista como um "fast-food" no qual o aluno simplesmente consome algo pronto. Essa abordagem permite um progresso acelerado, a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas e a inferência de resultados (Moran, 1994).

Neste contexto, o presente capítulo abordará a EAD em uma perspectiva histórico-epistemológica, bem como sua situação atual dentro da UEPG. Além disso,

---

<sup>2</sup> A aprendizagem autônoma refere-se a um modelo de ensino que coloca o aluno no centro do processo, valorizando suas experiências como ferramentas de aprendizado. Nesse contexto, o professor atua como um apoio para o estudante, que é visto como um indivíduo independente, responsável por gerenciar sua própria trajetória de aprendizado e por regular suas atividades educacionais (Belloni, 1999).

será realizada uma análise da inserção dessa modalidade na UEPG, incluindo uma avaliação da estruturação da EAD conforme os padrões da UAB. Essa abordagem visa elucidar aspectos estruturais que possam impactar na taxa de evasão dos alunos.

## 2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A origem da EAD é um assunto controverso com várias abordagens. Algumas versões colocam que a EAD surgiu com a invenção da imprensa, de Gutemberg, no século XV (Bastos; Cardoso; Sabbatini, 2000). Em outras literaturas, o surgimento aconteceu séculos depois (século XIX e XX), por meio de cursos via correio, pois os serviços postais eram baratos e confiáveis, resultado de uma expansão das ferrovias, buscando sempre a democratização do ensino (Moore; Kearsley, 2007). Alguns autores citam ainda, que a EAD surgiu nos primórdios, em epístolas de São Paulo, às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia (Golvêa; Oliveira, 2006).

Mesmo o serviço postal sendo o marco histórico da EAD para muitos autores, parte dos estudiosos consideram que a EAD surgiu dos textos registrados na bíblia (Cerigatto, 2018).

Alguns estudiosos, como Guarezi e Matos (2012), afirmam que a história da EAD pode ser categorizada em diferentes períodos. Para Maia e Mattar (2007), a EAD é dividida em três gerações, sendo elas: cursos por correspondências; novas mídias e universidades abertas e EAD on-line. Já para os autores Moore e Kearsley (2013), a divisão acontece em cinco etapas, que correspondem ao momento de evolução da EAD, sendo elas: correspondência; transmissão por rádio e televisão; universidades abertas; teleconferência; internet/web.

Contudo, em ambos os casos, já no início era possível verificar que a EAD seria uma maneira de estudo não convencional, que saíria do ambiente da sala de aula presencial (Machado; Moraes, 2015). Esta inovação trouxe a promessa de democratização do ensino, levando a educação a áreas e classes que não tinham acesso ao modelo tradicional. Com isso, facilitou o acesso à educação e o aumento do capital cultural dos indivíduos

Epistemologicamente, a inserção da EAD representa uma oportunidade significativa para a aquisição de habilidades, conhecimentos e certificações que

podem ser valiosas no contexto social e econômico. Ao facilitar o acesso ao sistema educacional para um número maior de pessoas, a EAD possui o potencial de redistribuir o capital cultural de maneira mais equitativa. No entanto, o simples acesso à educação não assegura que todos acumulem capital cultural de forma igualitária, isso porque, o entendimento deste tipo de capital envolve também conhecimento informal que se constitui a partir dos costumes e hábitos de cada pessoa, incluindo a diferença de classes entre elas (Bourdieu, 1983).

Aqueles que já têm um histórico familiar de educação ou mais recursos sociais e financeiros (como acesso a computadores e internet de qualidade) estão em vantagem em relação a quem não possui essas condições. Portanto, enquanto a EAD facilita o acesso, o acúmulo real de capital cultural ainda depende de fatores externos, como o suporte familiar e a infraestrutura tecnológica disponível.

De acordo com Guarezi e Matos (2012), durante os anos 1970, houve o surgimento de várias universidades dedicadas à EAD, com destaque para a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha, que oferece cursos de nível superior totalmente à distância. Outras instituições que marcaram essa fase de institucionalização da EAD no ensino superior incluem a Fern Universität na Alemanha, a Indira Gandhi National Open University na Índia, a Universidad Nacional Abierta na Venezuela, o Sistema de Educación a Distancia na Colômbia, a Athabasca University no Canadá, entre outras. A partir desse momento, a EAD passou a ser caracterizada como um ensino que permitia o acesso à educação para grupos maiores de adultos, ampliando assim sua abrangência (Peters, 2009).

A partir de 1990 teve início a terceira geração da EAD, marcada pela introdução de tecnologias como computadores, videotexto, tecnologia multimídia, hipertexto e redes de computadores (Guarezi; Matos, 2012). Com o avanço da internet e das TD, a EAD alcança um novo nível. Surgem os ambientes virtuais de aprendizagem, fundamentados nas conexões em rede, que expandem as oportunidades de interação e participação entre alunos e professores (Oliveira, 2001).

Embora seja inegável a facilidade proporcionada pela inserção da internet, que permite a realização de pesquisas individuais e em grupo, bem como o intercâmbio entre professores e alunos (Brito; Purificação, 2017), é fundamental analisá-la à luz de um mundo fluido e incerto que se estabelece em concomitância

com essa ferramenta inovadora. A internet, ao facilitar a comunicação e o acesso à informação, promove uma cultura de instantaneidade e efemeridade, na qual as relações e as trajetórias profissionais são frequentemente reconfiguradas. Essa dinâmica transforma não apenas a forma como nos conectamos, mas também a maneira como percebemos e gerenciamos nossos compromissos e expectativas no âmbito acadêmico e profissional (Bauman, 2007).

No entanto, essa mesma fluidez, que parece um ponto forte da EAD, pode também se tornar um obstáculo, de acordo com o jeito que é enfrentado pelos alunos. Isso porque, a ausência de estrutura física e o isolamento do aluno em casa, sem a comunidade acadêmica presencial, pode levar à sensação de insegurança e descompromisso.

Com isso, para a organização da EAD, foram estruturadas várias estratégias para a nova abordagem na organização educacional. O marco regulatório da EAD no Brasil aconteceu com a publicação do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Contudo, antes do decreto mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Brasil, 2002), em seu artigo 80, já abordava a EAD, recomendando que "o Poder Público promoverá o crescimento e a divulgação de programas de EAD, em todos os níveis e tipos de ensino, e de educação continuada". De suma importância para a EAD, a LDB conferiu status de maturidade para esta modalidade, pois garantiu o estímulo pelo poder público e proporcionou um vasto campo de atuação (Giolo, 2008).

Embora o setor público tenha institucionalizado a modalidade, a rede privada de ensino também contribuiu significativamente para a expansão da EAD no Brasil, devido à possibilidade de redução de custos e maior flexibilidade da EAD no mercado (Sahb; Almeida, 2016).

Com relação ao âmbito público, ocorreram alterações na estrutura governamental, especialmente no Ministério da Educação, e na organização dos diversos envolvidos na formação pela EAD. Um exemplo disso é a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC pelo ministro Paulo Renato Souza, em maio de 1996, (Brasil, 2000) e a reformulação estrutural da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1966, para atender às novas propostas de formação de professores para a educação básica, o que está diretamente relacionado às práticas contemporâneas de EAD (Brasil, 2014). Destaca-se a criação e o fortalecimento da Associação Brasileira de Educação a

Distância (ABED), em 1995, e da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), em 1999, recentemente transformada em uma associação de universidades públicas em rede (Litto; Formiga, 2009).

A necessidade de atender à crescente procura por formação em nível superior resultou na criação de várias iniciativas que impulsionaram a rápida expansão da modalidade de EAD. Estas iniciativas refletem um conjunto de políticas educacionais em nível federal, estadual e local, tanto no setor público quanto no privado (Litto; Formiga, 2009).

Como parte das políticas públicas de educação, podemos citar a criação da política pública denominada Universidade Aberta do Brasil, no ano de 2006, que proporciona uma oportunidade para os brasileiros que enfrentam dificuldades para acessar uma formação gratuita, sobretudo devido a barreiras socioculturais, financeiras ou geopolíticas. Ela tem o objetivo de concorrer para "o desenvolvimento da modalidade de EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (Brasil, 2006a, p. 1). A política trata-se de um sistema de formação de nível superior, resultado de uma parceria entre o MEC, IES e governos locais de municípios e estados que contribuem com os polos presenciais (Litto; Formiga, 2009).

Com a inclusão da UAB, houve um considerável aumento nos incentivos governamentais para promover a realização da EAD. A mudança alterou o paradigma da educação a distância, uma vez que, anteriormente, as práticas da modalidade estavam centralizadas na iniciativa privada. Em adição, devido ao interesse e à vontade política, o apoio governamental possibilitou a implementação de padrões e requisitos legais que ajudaram a elevar a qualidade dos cursos de EAD (Litto; Formiga, 2009).

A implantação da UAB teve um impacto positivo em diversos aspectos, pois possibilitou a criação de universidades públicas renomadas em regiões remotas e isoladas. Isso não apenas impulsionou o avanço de municípios com baixos IDH e IDEB, mas também reduziu a concentração de cursos de graduação nos grandes centros urbanos, além de desencorajar o êxodo populacional em direção às metrópoles (Brasil, 2010).

Para atender os alunos da EaD, foram criados polos de apoio presencial com estrutura básica definida pelo MEC, incluindo biblioteca, laboratórios, salas de tutoria, coordenação, secretaria, salas de aula e áreas de convivência. Esses polos

podem ser adaptados conforme as demandas regionais, a proposta pedagógica da instituição e o crescimento planejado em número de alunos e turmas (Brasil, 2010; Litto; Formiga, 2009).

Os polos de apoio presencial possuem infraestrutura adequada, projetada para promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes em articulação com tutores e professores, garantindo suporte eficiente para a realização das atividades pedagógicas (Pimentel; Mercado; Freitas; Oliveira, 2018)

Com relação a trajetória da EAD dentro o estado do Paraná, após tentativas sem êxito de implantação do ensino superior a distância na década de XIX, em setembro de 2000, a pioneira UEPG, lança o Curso Normal Superior com mídias interativas, em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil, de 23 municípios no Paraná, direcionado à formação de professores (Kipnis, 2012). A instituição reconheceu a relevância de apostar no ensino superior a distância, mesmo quando essa abordagem era subestimada pelas instituições públicas do estado. Isso porque, ao analisar o Plano Estadual de Educação (PEE), não se encontrava nenhuma meta referente aos cursos ofertados a distância (Costa, 2010). Assim, a UEPG se destacou como a primeira universidade estadual a oferecer, em 2000, um curso de graduação a distância no Estado do Paraná (Zanutto, 2016).

Desde os anos 2000, a instituição possui credenciamento do MEC para oferecer cursos na modalidade a distância. Ao longo das últimas duas décadas, houve um crescimento significativo nessa modalidade, impulsionado pela participação em políticas públicas como o pró-letramento. Essa participação proporcionou uma base sólida para o aumento progressivo no número de cursos, matrículas e formandos na modalidade a distância ao longo dos anos subsequentes (Silveira, 2020).

No ano de 2002, a UEPG criou o NUTEAD para fornecer suporte a todos os cursos e programas na modalidade a distância dentro da instituição (Zanutto, 2016). No ano de 2008, a UAB integrou a UEPG, trazendo novas propostas de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD. O convênio representou uma possibilidade de renovação profissional dos docentes e cursos oferecidos pela instituição (Nutead, 2020). A criação do NUTEAD, com pouco tempo de credenciamento do MEC para ministrar cursos a distância, fortaleceu a base em EAD que anos mais tarde permitiria à Instituição se inserir nas primeiras políticas públicas de ensino superior público a distância no Brasil.

Em 2008, a UEPG realizou seu primeiro vestibular via Sistema UAB. Foram 28 (vinte e oito) municípios de diferentes regiões do Paraná que se credenciaram para receber os seus cursos, incluindo municípios de outros estados como Santa Catarina e São Paulo. Os polos abrangiam os municípios de: Apucarana, Assaí, Bandeirantes, Bituruna, Canoinhas (SC), Cerro Azul, Colombo, Congonhinhas, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Florianópolis (SC), Goioerê, Ibaiti, Ipiranga, Itambé, Jacarezinho, Jaguaraíva, Lapa, Laranjeiras do Sul, Palmeira, Palmital, Pinhão, Ponta Grossa, Rio Negro, Sarandi, Telêmaco Borba e Umuarama. Os cursos ofertados foram: Licenciatura em Educação Física, Geografia, História, Matemática, Letras/Portuguê (UEPG, 2008).

Durante os anos de 2008 a 2012, a UEPG se dedicou inteiramente à oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD, impulsionada pela política pública do sistema UAB. Um aspecto fundamental foi que metade das vagas foi reservada para professores da educação básica pública. Esta iniciativa visava fortalecer a formação de educadores e melhorar a qualidade do ensino, ampliando o acesso à educação superior de qualidade (Silveira, 2020).

O vestibular de 2013 marcou o ingresso de uma nova categoria de curso, desta vez um bacharelado. O curso de Administração Pública foi oferecido pela primeira vez na modalidade a distância, por meio de uma parceria entre a UEPG e o Sistema UAB. Foram disponibilizadas 200 (duzentas) vagas, distribuídas nos polos localizados nos municípios de Ibaiti, Jacarezinho, Palmeira e Siqueira Campos. Essa iniciativa ampliou ainda mais o leque de oportunidades educacionais acessíveis a estudantes de diversas regiões (Nutead, [2023a]).

## 2.2 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS

A educação é fundamental para o avanço social, cultural e econômico de uma nação, sendo um direito garantido por lei a todos os cidadãos. No entanto, a questão central reside em como assegurar esse direito. Ao Estado, é dada a responsabilidade de garantir a educação, em condições de igualdade de oportunidades, para que cada indivíduo possa desenvolver sua identidade pessoal e profissional. A combinação da responsabilidade estatal junto ao avanço das novas

tecnologias deu origem a um conjunto de oportunidades para a oferta de educação de maneira democrática e flexível, materializada por meio da EAD. À vista disso, foi criado o Sistema UAB.

Embora o Sistema UAB contribua significativamente para o fortalecimento da modalidade EAD, ampliando sua presença em áreas geograficamente diversas e atendendo às demandas educacionais de distintas regiões do Brasil, o Despacho de 23 de maio de 2024, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, introduz mudanças na regulamentação dos cursos de formação de professores.

Entre essas mudanças, destaca-se a obrigatoriedade de que até 50% da carga horária desses cursos seja ofertada de forma presencial. Essa medida pode representar um ajuste importante para garantir a qualidade da formação docente, mas também exige atenção para preservar a flexibilidade característica da EAD, essencial para estudantes que conciliam os estudos com diferentes rotinas e contextos pessoais.

O programa UAB é envolto pela necessidade de formação de uma estrutura de aplicação da EAD. E isso porque, o desenvolvimento desta modalidade não depende apenas da utilização adequada de tecnologia, mas também do trabalho conjunto e coordenado de uma equipe diversificada e qualificada, comprometida com a excelência educacional e o sucesso dos alunos. Para alcançar esse objetivo, é fundamental estabelecer uma estrutura organizacional capaz de lidar com a alta demanda de serviços no âmbito da EAD.

A estruturação começa pela integração de universidades públicas que propiciam a articulação e desenvolvimento de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), conforme o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.

As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) consistem em estruturas acadêmicas que oferecem suporte pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem de cursos e programas. Essa assistência é proporcionada por meio dos polos de apoio presencial, os quais são estrategicamente distribuídos em todo o território nacional. O objetivo é abranger áreas geograficamente diversas e suprir as demandas educacionais de distintas regiões do Brasil (Brasil, 2018).

Os polos de EAD da UAB são preferencialmente localizados em municípios de porte médio, os quais têm uma população total de habitantes variando entre 20 mil e 50 mil, e que não contam com instituições públicas de ensino superior. Esses polos são classificados como efetivos ou associados, dependendo da entidade mantenedora. Um polo é considerado efetivo quando a entidade mantenedora é um governo estadual ou municipal, enquanto um polo é denominado associado quando a entidade mantenedora é uma Instituição de Ensino Superior integrante do sistema UAB (Brasil, 2018).

Para implantar ou manter um Polo EAD UAB, a entidade interessada deverá dispor de espaços com mobiliário correspondente às suas finalidades, além de condições adequadas de conforto ambiental, iluminação, acústica e ventilação. Ressalta-se que os espaços disponíveis no polo EAD UAB devem garantir o pleno desenvolvimento das atividades previstas, em regime de compartilhamento por todas as IES nele atuantes (Brasil, 2018).

No Paraná, a UAB é formada por 8 (oito) instituições que se articulam entre si para oferecer uma EAD de qualidade, sendo elas: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste Do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a UEPG, instituição analisada neste estudo.

Em cada instituição, existe uma unidade gestora de EAD, que é responsável pela organização de um grupo encarregado de coordenar e administrar os cursos disponibilizados pela UAB. Dentro da UEPG, a unidade responsável é o NUTEAD.

No âmbito do Núcleo, os recursos humanos estão subdivididos em duas categorias principais. Por um lado, encontram-se os profissionais técnicos e administrativos, responsáveis pelo planejamento, execução e monitoramento das atividades acadêmicas e administrativas dos cursos. Por outro lado, está a equipe pedagógica dos cursos.

A distribuição e a denominação das funções variam conforme a estrutura de cada instituição e a organização de seu programa de EAD. Na UEPG, a equipe pedagógica adota as funções estabelecidas pela CAPES/UAB.

A Portaria nº 309, de 27 de setembro de 2024 da GAB/CAPES, que regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e

o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema UAB, determina que a equipe pedagógica da EAD é formada por Coordenadoria de Geral, Coordenadoria Adjunta, Coordenadoria de Curso, Coordenadoria de Polo, Coordenadoria de Tutoria, Professor Formador, Professor Conteudista, Tutor, Assistente à Docência e Assistente Pedagógico (Brasil, 2024).

A presença de uma estrutura sólida e bem definida da EAD contando com uma equipe de profissionais bem preparados é necessária para fornecer suporte e orientação aos alunos. O suporte pedagógico efetivo, aumentam suas chances de se manterem motivados e comprometidos, reduzindo, assim, a probabilidade de abandono dos cursos. Esses fatores auxiliam a formação do capital cultural de cada aluno (Bourdieu, 1998).

Cada membro tem influência direta na qualidade do ensino-aprendizagem oferecido. A Coordenação Geral e a Coordenação Adjunta têm a responsabilidade de coordenar as atividades dos cursos oferecidos pela instituição de ensino, dentro do âmbito do Sistema UAB. Isso inclui relatar, acompanhar e avaliar o progresso dos cursos tanto pedagogicamente quanto financeiramente (Nutead, 2024). Mesmo que em uma visão mais macro, os coordenadores geral e adjunto são de extrema importância, pois garantem o bom andamento administrativo-pedagógico dos cursos.

A Coordenação de Curso é encarregada de coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas de um curso específico. Isso envolve planejar e desenvolver as atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso, além de orientar e direcionar os alunos (Nutead, 2024). Esse profissional influencia diretamente na criação de um ambiente de aprendizado estruturado e acolhedor, promovendo a integração entre alunos e professores. Um coordenador eficaz pode identificar e abordar problemas acadêmicos e emocionais, oferecendo suporte personalizado e estratégias de retenção (Pedrotti, Pianezzer, 2016).

Palmeiras e Szilagyi (2012, p.53) assinalam que:

A coordenação de curso é uma função de bastante relevância para a efetivação de um ensino de qualidade, isso porque essa função também é administrativa, com a busca de eficiência dos meios de trabalho, e também função com dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas, no campo profissional do curso gerido (Palmeiras; Szilagyi, 2012, p.53).

Além do mais, ao garantir uma comunicação clara e constante, ele pode aumentar o engajamento dos alunos, reduzindo a sensação de isolamento e, consequentemente, a probabilidade de evasão.

É relevante ressaltar a importância do coordenador de curso no acompanhamento e supervisão das atividades dos tutores, professores formadores e coordenadores de polo, pois são eles que mantêm o contato mais próximo com os alunos. Essa proximidade permite que possam auxiliar no processo de continuidade acadêmica, garantindo um suporte eficaz aos estudantes ao longo de sua jornada educacional (Nutead, 2024).

Outra atribuição envolve o acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados no curso. Ao analisar esses registros, é possível monitorar a taxa de evasão do curso e compreender as questões subjacentes a cada resultado, buscando identificar e enfrentar os desafios que possam estar influenciando esse cenário (Nutead, 2024).

A Coordenadoria de Polo tem como missão principal administrar e garantir a integridade da infraestrutura física do polo. Também é responsável por assegurar o adequado funcionamento do local e manter um diálogo constante com o mantenedor e as IPES. Também oferece suporte nas atividades de ensino, acolhimento e manutenção dos alunos. Sua presença e atuação ativa podem contribuir significativamente para criar um ambiente de apoio e engajamento que estimule a permanência dos estudantes no curso. Isso é especialmente relevante porque, muitas vezes, o polo é a sede presencial mais próxima da universidade na sua cidade, o que facilita o acesso dos alunos e fortalece o vínculo com a instituição de ensino (Brasil, 2019a).

O Coordenador de Tutoria na UAB é encarregado da gestão dos tutores. Sua responsabilidade abrange desde a capacitação desses profissionais até o acompanhamento das atividades acadêmicas do curso. A relevância dessa função reside em assegurar que os tutores desempenhem suas responsabilidades de maneira adequada. Isso envolve supervisionar seu desempenho, resolver problemas e oferecer suporte constante quando necessário (Nutead, 2024).

O Assistente à Docência desempenha suas funções no polo de EAD do Sistema UAB, trabalhando em colaboração com o coordenador do polo. Seu objetivo principal é apoiar as atividades de ensino, fornecer suporte no acolhimento e na manutenção dos alunos, garantir um atendimento eficaz aos estudantes e ajudar a

esclarecer dúvidas, ajudando a reduzir a evasão nos cursos a distância. Além disso, realiza outras atividades essenciais para o bom andamento do curso (Nutead, 2024).

O Assistente Pedagógico faz o suporte às atividades voltadas para a gestão e a execução dos cursos, demandando formação superior e experiência profissional alinhada com as responsabilidades do cargo (Brasil, 2024).

O Professor Conteudista concentra-se na criação de materiais didáticos para a modalidade de EAD. Sua responsabilidade inclui elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso dentro do prazo estabelecido. Ele também adapta os conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para a linguagem específica da modalidade de EAD (Nutead, 2024).

Por último, mas não menos importante, citamos o Professor Formador e o Tutor.

O Professor Formador desempenha um papel fundamental ao conduzir o processo de aprendizagem. Isso implica definir o nível de rigor da disciplina com base em um conteúdo estabelecido previamente, selecionar os elementos a serem avaliados e supervisionar os tutores da disciplina. Suas responsabilidades incluem coordenar as atividades acadêmicas dos tutores que trabalham em disciplinas ou áreas específicas sob sua supervisão (Mattar, 2012).

Dentre uma das atribuições mais significativas, está coordenar as atividades dos tutores. Isso porque, esses profissionais muitas vezes têm um papel direto na interação com os alunos, fornecendo suporte e orientação. Garantir que todos estejam alinhados com os objetivos da disciplina e com os padrões de qualidade educacional é essencial para o sucesso do curso (Nutead, 2024).

O Professor Formador muitas vezes serve como um apoio para os tutores, oferecendo orientação pedagógica, apoio na resolução de problemas e feedback sobre o desempenho dos alunos. Sua liderança é fundamental para manter a coesão e eficácia do programa educacional como um todo (Nutead, 2024).

Outro ponto relevante na atuação do Formador é sua dedicação no planejamento e na estruturação da disciplina, garantindo que atenda às necessidades específicas dos alunos de EAD. Isso implica selecionar e organizar conteúdos pertinentes, estabelecer objetivos de aprendizagem precisos e criar atividades envolventes e significativas. Espera-se que esse profissional tenha a habilidade de desenvolver ou adaptar o material para corresponder ao perfil e nível

dos estudantes sob sua responsabilidade, além de contribuir para a definição dos métodos de avaliação da aprendizagem (Mattar, 2012).

Com relação a tutoria, foi incorporada à educação a distância, impulsionada pelo avanço tecnológico e está sendo cada vez mais utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos a distância. O profissional que atua nessa função é fundamental nesses processos (Nutead, 2024).

A principal responsabilidade do tutor é acompanhar os estudantes, fornecendo orientação, incentivo e assistência para superar desafios. Essa assistência é prestada por meio de atenção personalizada dada a cada aluno ou a um grupo pequeno, por professores ou instrutores especializados e treinados especificamente para desempenhar essa função tutorial (Arredondo; González; González, 2011).

O tutor desempenha um papel fundamental ao facilitar o progresso do curso, auxiliando no entendimento do conteúdo da disciplina oferecida. Os alunos da EAD têm a oportunidade de interagir com seus tutores, esclarecer dúvidas sobre o conteúdo e compartilhar experiências e conhecimentos (González, 2005).

A tutoria também é útil para mediar a participação dos alunos nos bate-papos e estimular a participação no cumprimento de suas tarefas. O tutor também pode ser encarregado de avaliar os alunos sob sua orientação. Essa avaliação pode levar em consideração diversos critérios, como o nível e a frequência da participação em chats e fóruns, o tempo dedicado pelo aluno ao curso online, a qualidade dos trabalhos realizados, a autoavaliação, testes, exercícios, entre outros (González, 2005).

Em conjunto aos docentes, os tutores têm a responsabilidade de ajudar na organização das avaliações, contribuir para a definição dos objetivos pedagógicos da instituição escolar e relatar à comissão de avaliação as dificuldades enfrentadas pelo grupo de alunos, além de outras responsabilidades pertinentes (Arredondo; González; González, 2011).

Em resumo, o Quadro 1 ilustra a equipe pedagógica da CAPES/UAB, destacando que a manutenção do funcionamento da EAD é realizada por professores qualificados que desempenham suas funções de acordo com suas especializações e atribuições.

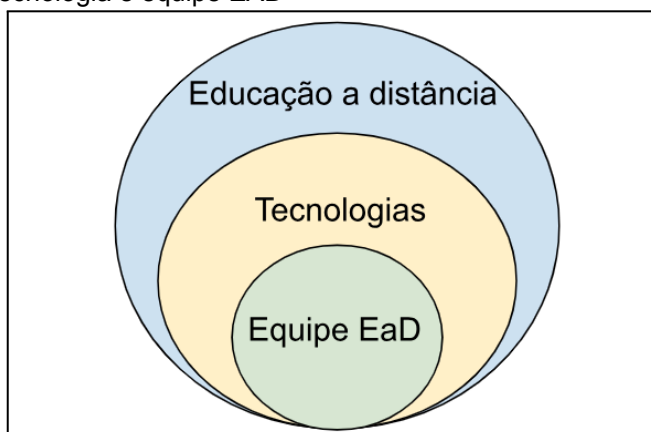
Quadro 1 - Atribuições da equipe pedagógica CAPES/UAB.

| <b>Função</b>          | <b>Atribuição</b>                                                                                                                            |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coordenação Geral      | Coordena as atividades dos cursos oferecidos pela instituição de ensino, dentro do âmbito do Sistema UAB                                     |
| Coordenação Adjunta    | Auxilia a Coordenação Geral na coordenação das atividades dos cursos oferecidos pela instituição de ensino, dentro do âmbito do Sistema UAB. |
| Coordenação de Curso   | Coordena, acompanha e avalia as atividades acadêmicas de um curso específico.                                                                |
| Coordenadoria de Polo  | Administra e garante a integridade da infraestrutura física do polo.                                                                         |
| Coordenador de Tutoria | Realiza a gestão dos tutores.                                                                                                                |
| Assistente à Docência  | Apoia atividades de ensino em colaboração com o coordenador de polo.                                                                         |
| Professor Conteudista  | Realiza a criação de materiais didáticos para a modalidade de EAD.                                                                           |
| Professor Formador     | Orienta o processo de ensino aprendizagem e avalia os alunos.                                                                                |
| Tutor                  | Acompanha os estudantes, fornecendo orientação, incentivo e assistência para superar desafios.                                               |

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Além da equipe, um elemento de grande importância para a EAD são as tecnologias (Figura 1). Elas se colocam em círculos concêntricos que contém a equipe da EAD. Isso sugere que as tecnologias desempenham um papel fundamental no contexto da EAD, fornecendo o suporte necessário para facilitar o ensino e a aprendizagem (Marcondes; Degaspéri, 2014).

Figura 1 - Relação entre a tecnologia e equipe EAD



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Assim, enquanto a equipe da EAD é o núcleo central responsável por guiar e facilitar a experiência educacional, as tecnologias oferecem a infraestrutura e as ferramentas necessárias para possibilitar e enriquecer essa experiência, criando uma interdependência entre os dois elementos. Ou seja, em um sistema de EAD, todos os participantes do processo educacional compartilham a responsabilidade pela aprendizagem e pela utilização das tecnologias (Nunes; Sales, 2013).

Além do preparo da equipe para a operacionalização das plataformas, é imprescindível destacar a exigência de acesso a tecnologia mínima para viabilizar a participação como discente em um curso na modalidade de EAD. Conforme estudos realizados pela Universidade do Estado de Santa Catarina, para que seja possível elevar o nível de uma aula, motivar os alunos e atingir um grande contingente populacional, que constitui o propósito da EAD, torna-se fundamental empregar TD (UDESC, 2001).

As TD representam métodos para facilitar a comunicação, tornando-a rápida e horizontal, envolvendo conteúdo menos tangível (não fisicamente manipulável), por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores), para captura, transmissão e distribuição de informações (Silva, 2011).

Ensinar à distância envolve habilmente utilizar as ferramentas das tecnologias digitais não apenas para distribuir materiais, mas para interagir, aprender em grupo, cooperar, colaborar e promover transformações (Tarouco; Moro; Estabel, 2003). Castells (2000, p. 57) considera que “as novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama de comunidades virtuais”. Essas comunidades não apenas transformam as relações sociais, mas também impactam profundamente os processos de aprendizado e colaboração, ampliando as oportunidades de troca de conhecimentos e experiências no âmbito acadêmico e profissional.

Dentre as TD, a internet é o modo de viabilizar a interação direta entre equipe pedagógica e professor dentro da EAD. Conforme Almeida (2003, p. 332), a EAD tornou-se a “modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona”. Desta forma, podemos considerar que o acesso a internet é requisito obrigatório e essencial para conseguir cursar uma graduação a distância e constitui um grande avanço para a educação. E

isso porque, a educação online conseguiu superar um dos principais obstáculos da EAD tradicional, que utiliza tecnologias mediadoras estáticas (como correspondência, rádio e televisão), permitindo a interação direta entre professor e aluno, entre os próprios alunos e com tutores (Hernandes, 2017).

Existem várias outras TD, como: modos não há uma tecnologia ideal, pois cada método tem pontos negativos e positivos. Segundo Moore e Kearsley (1996) um dos piores erros que uma organização ou um instrutor podem cometer é escolher uma única mídia.

Assim, com o objetivo de acompanhar as mudanças da era atual, a educação está se adaptando para refletir as novas perspectivas que moldam o panorama atual.

### 3 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SUA EVASÃO

Além do modo inovador de método pedagógico da EAD, a modalidade propicia a democratização do ensino superior (Santos, 2011). Assim, o objetivo da EAD é contribuir para o acesso à formação profissional de pessoas que não teriam possibilidade de acesso ao ensino superior, atingindo diversas camadas sociais (Silva; Oliveira, 2012).

Contudo, o modo de aplicação da EAD é diferente das outras modalidades de ensino. Do lado pedagógico e técnico, o uso de tecnologias e técnicas para repassar ensinamentos exige conhecimento, recursos financeiros e demanda tempo. Além disso, é notável que os alunos da EAD também têm características distintas, exigindo habilidades de estudo e comunicação específicas (Moore; Kearsley, 2008).

Entre as características notáveis, destaca-se a autonomia no estudo, que evidencia a habilidade para tomar decisões relacionadas ao seu próprio aprendizado. Isso inclui a capacidade de criar um plano de estudo pessoal, de encontrar recursos de aprendizagem em seu ambiente comunitário ou de trabalho e de determinar por si mesmos quando o progresso alcançado é satisfatório (Moore; Kearsley, 2008).

Por conta disso, com a inclusão da EAD nas universidades, surge a preocupação com os números de matrículas e conclusão nos cursos de graduação, e, conseqüentemente, as taxas de evasão. Isso ocorre porque as instituições que oferecem cursos na modalidade à distância enfrentam uma série de desafios únicos, além da relação limitada entre a educação e a tecnologia, que ainda sofre muita resistência e preconceito.

A democratização do ensino superior por meio da EAD, conforme mencionado por Santos (2011) e Silva e Oliveira (2012), amplia o acesso à educação para diferentes camadas sociais, mas também se insere nesse contexto de modernidade líquida. A facilidade com que os alunos podem ingressar, pausar ou desistir dos cursos reflete a fluidez e a liberdade característica desse modelo educacional. A exigência de habilidades de autogestão e tomada de decisões no aprendizado (Moore; Kearsley, 2008) reforça a conexão com a teoria de Bauman, pois a falta de estrutura rígida pode levar à desconexão e ao abandono dos cursos, uma vez que as relações com a instituição são menos comprometidas e mais voláteis (Bauman, 2007).

Avaliar a evasão não se limita a simplesmente calcular um "saldo de caixa", isto é, a diferença entre quantos entraram e quantos saíram. É essencial examinar quem ingressou e quem saiu, bem como compreender as razões por trás dessas movimentações. Somente ao entender claramente o que está ocorrendo, podemos implementar ações que promovam mudanças e evitem futuras perdas pelos mesmos motivos (Lobo, 2012, p. 08).

Para Santos *et al.* (2008, p. 2), evasão é “[...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância”. Com relação à etapa do curso, de acordo com o autor Favero (2006, p. 50), a evasão do aluno é “o ato de desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas ou mediadores do curso, em qualquer momento”. Essa definição ressalta a complexidade do fenômeno, uma vez que a evasão não se limita apenas aos alunos que abandonam os estudos após algum envolvimento, mas também abrange aqueles que não chegam a se integrar ao ambiente virtual,

Aretio (1998) discute dois modelos de evasão: o abandono real e o abandono sem início. No abandono sem início, o aluno não realiza nenhum registro ou participação em qualquer atividade ou disciplina do curso. Por outro lado, o abandono real envolve o aluno que se matricula, inicia as atividades, mas, em algum ponto do curso, deixa de participar ou concluir as atividades propostas.

Por sua vez, no estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que posteriormente serviu como base para vários teóricos, o Ministério da Educação conceitua a evasão como “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes” (Brasil, 1996, p. 19). Essa definição evidencia a importância de monitorar as taxas de evasão para identificar não apenas o número de desistências, mas também as causas subjacentes a esse fenômeno.

Porém, de acordo com Lobo (2012), é essencial ter clareza e explicitar qual tipo de evasão estamos abordando, pois podemos distinguir pelo menos três categorias: evasão do curso, evasão da IES e evasão do sistema, cada uma resultante de cálculos distintos da evasão dos estudantes.

A evasão do curso ocorre quando um aluno deixa um curso por qualquer motivo: pode mudar para outro curso dentro da mesma IES, trocar para um curso em outra IES, ou abandonar os estudos universitários completamente. Por outro lado, a

evasão da IES refere-se à situação em que o aluno deixa uma instituição específica, mas continua dentro do Sistema de Ensino Superior, ou seja, transfere-se para outra instituição. Já a evasão do sistema é caracterizada quando o aluno interrompe os estudos e deixa o sistema de ensino por completo, não estando matriculado em nenhuma IES dentro do sistema em questão (Lobo, 2012).

Compreender os diversos níveis de evasão é fundamental para identificar seus determinantes e desenvolver estratégias eficazes que promovam a retenção e a conclusão dos cursos, garantindo um suporte mais adequado e ajustado às necessidades dos alunos.

A vista disto, a presente pesquisa utilizará como base o conceito de evasão desenvolvido pelo MEC, que considera o fenômeno como a desistência permanente do curso original sem a sua conclusão, englobando os alunos que, após a matrícula, não conseguem finalizar o curso dentro do prazo estipulado pela instituição, independentemente das razões subjacentes a essa decisão (Brasil, 1996).

### 3.1 DETERMINANTES DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA

Para verificar os fatores determinantes da evasão no ensino superior, essa seção traz uma revisão sistemática de literatura (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014), que mapeia e analisa os artigos científicos produzidos com base nas motivações da evasão nas graduações da EAD. Os dados foram selecionados nas bases científicas “Scopus”, “Web of Science” e “EBSCO”, limitando-se ao período de 2008 a 2023 e organizados em planilhas do editor de planilhas Microsoft Excel.

As palavras chaves utilizadas para a pesquisa foram “evasão” e “educação a distância”. Após o mapeamento das publicações, foram selecionadas aquelas que abordam especificamente as razões da evasão em um contexto específico. Foram excluídos os artigos que não tratavam efetivamente de fatores determinantes da evasão.

São apresentados estudos sobre o tema proposto, além de uma análise no Censo INEP EAD do Brasil do ano de 2022. Posteriormente, os dados produzidos foram examinados à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos resultados

apresentados pelos pesquisadores nos trabalhos publicados nas bases digitais mencionadas.

Ambiel (2015) destaca que a evasão pode ser atribuída a uma variedade de fatores, incluindo questões institucionais, como a qualidade do corpo docente e serviços de infraestrutura; aspectos pessoais e vocacionais, como dúvidas sobre a escolha da profissão e problemas de saúde; falta de suporte, incluindo dificuldades financeiras e questões relacionadas ao mercado de trabalho; desempenho acadêmico insuficiente; dificuldades interpessoais com colegas, professores e gestores; e desafios relacionados à autonomia, como a responsabilidade de viver sozinho.

De acordo com dados do Censo INEP EAD do ano de 2022, destacam-se diversos desafios enfrentados dentro das instituições, como questões relacionadas à acessibilidade dos recursos digitais, obstáculos arquitetônicos, a necessidade de aprimoramento na formação dos professores, a implementação de estratégias de apoio aos estudantes e a integração e apoio entre os próprios colegas. Por outro lado, entre os alunos, as principais dificuldades identificadas geralmente estão ligadas a problemas financeiros (Inep, 2022a).

A pesquisa conduzida por Senhorinha (2021) na Instituição de Ensino Superior do Norte de Santa Catarina, a evasão dos alunos dos cursos a distância é atribuída a diversos fatores. Entre eles, destacam-se a dificuldade em cumprir prazos de atividades, a adaptação desafiadora à EAD, a escassez de tempo para dedicar aos estudos e a ausência de suporte e feedback por parte da equipe docente.

Senhorinha (2021) ressalta que a dificuldade de adaptação à EAD está estreitamente ligada à ausência de interação física direta. A carência de suporte e retorno é relacionada à falta de apoio e estímulo fornecidos pelos tutores e professores, tanto durante encontros presenciais quanto por meio da plataforma online. Essa ausência de estímulo impacta negativamente os alunos, afetando tanto a realização das atividades quanto a continuidade no curso.

Esses achados sublinham a importância de um suporte pedagógico robusto e de mecanismos eficazes de comunicação e feedback para minimizar a evasão e promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e acolhedor.

No âmbito do território brasileiro, de forma geral, os autores Ferreira e Mourão (2020) conduziram uma pesquisa sobre a evasão nos cursos de graduação,

chegando a conclusões semelhantes às mencionadas anteriormente. Segundo eles, as causas incluem a falta de interação presencial tradicional entre aluno e professor, a falta de habilidade suficiente no uso do computador por parte dos alunos, a dificuldade em expressar ideias por escrito em uma comunicação à distância, o cansaço após um dia de trabalho, além da falta de tempo e de recursos financeiros ou socioculturais por parte dos estudantes.

Os autores também observam que o período de maior índice de evasão ocorre no início dos cursos. Nesse momento, há a percepção de que a educação a distância será mais fácil do que o presencial e não exigirá tanto esforço para a conclusão da graduação. No entanto, o aluno muitas vezes se depara com uma realidade diferente daquela vivenciada no ensino básico e percebe a necessidade de adquirir competências e estratégias específicas exigidas pela EAD.

Corroborando com esses resultados, os autores Herrmann *et al* (2017) afirmam que, no contexto do curso de Pedagogia a distância na Universidade Federal da Grande Dourados, o período de maior evasão também foi identificado no início do curso. Durante a pesquisa realizada, os autores observaram que as razões para a evasão estão relacionadas principalmente à dificuldade em conciliar trabalho e estudos, à escassez de recursos financeiros e às dificuldades no acesso à internet.

Os fatores pessoais influenciaram a desistência dos cursos também nas Universidades particulares na cidade do Rio de Janeiro. Em pesquisa realizada por Rocha e Santos (2021), a evasão fica em torno de fatores financeiros, a falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia e o baixo desempenho acadêmico.

A condição financeira dos estudantes pode ser interpretada de maneiras distintas, dependendo das características do curso de graduação em que estão matriculados. Isso se deve ao fato de que, ao examinarmos as universidades públicas, a dificuldade financeira frequentemente está relacionada à complexidade de cumprir o curso em termos de tempo e conciliação entre trabalho e estudo. Por outro lado, para os alunos de universidades particulares, as dificuldades financeiras estão diretamente relacionadas à capacidade de arcar com os custos do curso.

Quanto aos aspectos pessoais, os autores Helal, Mazzafera e Rolim (2020) mencionam que, considerando uma IES em Brasília, a escassez de tempo para estudar figura como um dos principais motivos para a evasão, pela dificuldade de conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho e família.

Estas dificuldades para conciliar o estudo com outras áreas da vida podem ser uma consequência da falta de capital social e cultural (Bourdieu, 1987), visto que os alunos com mais recursos têm maior acesso a redes de apoio e estratégias de gestão do tempo.

No que se refere à gestão do tempo para a conclusão da graduação, Alexander Astin (1984) destaca a relevância de dedicar energia física e psicológica à experiência acadêmica. Segundo o modelo de "envolvimento" por ele proposto, quanto mais o estudante se envolver com a graduação por meio da alocação de tempo e participação nas atividades acadêmicas, maior será a probabilidade de persistência e conclusão do curso.

Com relação a dificuldade de acesso ao sistema, de acordo com os autores Helal, Mazzafera e Rolim (2020), a tecnologia pode ser uma barreira significativa para alguns estudantes, especialmente aqueles que não possuem familiaridade com ferramentas digitais ou que enfrentam problemas de conectividade. Isso pode dificultar o acompanhamento das aulas, a realização de atividades e a comunicação com os professores.

Dentro disso, a dificuldade de adaptação à EAD pode ser analisada através do conceito de campo. O campo educacional, para Bourdieu (1983), é um espaço social no qual os indivíduos buscam acumular capital cultural e obter reconhecimento. A EAD, por sua natureza, exige que os alunos possuam habilidades específicas, como o uso de tecnologias, a capacidade de aprender de forma autônoma e a organização do tempo, habilidades que nem todos os alunos possuem igualmente. Aqueles que chegam ao curso com menos capital cultural, devido a uma formação básica inadequada ou à falta de habilidades tecnológicas, podem ter dificuldades em se integrar ao campo da EAD, resultando em uma evasão mais rápida (Bourdieu, 1983).

Contudo, os fatores pessoais podem estar ligados também a aos aspectos legais ou de políticas de Governo Federal, Estadual e Municipal, como a baixa qualidade da Educação Básica brasileira, a baixa eficiência e o diploma de ensino médio, a limitação das políticas de financiamento ao estudante, a rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização dos cursos, a falta de pressão para combater a evasão, a legislação sobre inadimplência no Brasil e a enorme quantidade de docentes despreparadas para o ensino e para lidar com o aluno real (Lobo, 2012).

Para Lobo (2012), outro fator que pode influenciar a evasão é a escolha precoce da especialidade profissional, a qual pode ter consequências significativas e, muitas vezes, negativas para os estudantes. Ao serem pressionados a tomar decisões importantes sobre suas carreiras em uma fase ainda imatura de suas vidas, os jovens podem não ter a clareza necessária sobre suas verdadeiras vocações e interesses. Isso pode resultar em um desalinhamento entre suas expectativas e a realidade do campo escolhido, levando à frustração, desmotivação e, em muitos casos, à evasão escolar.

A escolha da profissão está profundamente ligada ao conceito de *habitus*, que refere-se ao conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida, moldadas pela classe social e pela educação prévia. O estudante que não se sente identificado com a área de estudo ou com o ambiente acadêmico pode perceber a EAD como um campo no qual seu capital cultural não é reconhecido, gerando frustração e contribuindo para a desistência do curso (Bourdieu, 1983).

No contexto da EAD, isso pode ser traduzido pela falta de integração emocional e social com a instituição de ensino. A ausência de contato físico e de uma rede de apoio direta, como ocorre no ensino presencial, pode resultar em sentimentos de desconexão e, eventualmente, no abandono dos cursos. Esse fenômeno é amplificado pela facilidade com que os alunos podem interromper ou mudar de curso nas plataformas digitais, uma característica que reflete a fluidez da "modernidade líquida" de Bauman (Bauman, 2007).

Corroborando com esse entendimento, Bardagi e Hutz (2009) realizaram um estudo analisando as particularidades do abandono escolar e os efeitos na vida dos alunos, baseado em entrevistas com evadidos de diferentes IES. Entre os motivos apontados para a evasão está a pressão para ingressar na vida acadêmica, que frequentemente resulta em uma escolha precipitada, além do conhecimento limitado sobre o campo de atuação profissional e a frustração com as expectativas em relação ao ensino superior ou ao ambiente universitário.

Os autores Helal, Mazzafera e Rolim (2020) destacam que desafios específicos relacionados ao conteúdo e a falta de *feedback* em relação às dúvidas também podem ser citados como causas da evasão. Isso ocorre porque nem todos os alunos possuem o mesmo nível de preparo ou facilidade em todas as disciplinas e enfrentar obstáculos acadêmicos sem o suporte e o *feedback* adequado em relação às dúvidas dos alunos pode gerar desmotivação e sensação de desamparo.

Essa falta de acompanhamento pode ainda desencorajar alguns estudantes a prosseguirem no curso.

A falta de *feedback* e apoio adequado pode reforçar a "liquidez" ao criar uma experiência fragmentada para o aluno. A ausência de interação constante e o déficit na integração dos alunos com a instituição provocam uma sensação de desamparo e de "solidão", que é, segundo Bauman, uma das marcas da modernidade líquida. Isso leva a uma "fragilidade de compromisso" em relação ao curso, refletindo a falta de vínculos estáveis e de suporte sólido, o que pode impulsionar a evasão (Bauman, 2007).

No entendimento teórico de John Bean, a evasão pode ser determinada por determinantes como: intenção de desistência da universidade, utilidade percebida, confiança na escolha da universidade, comprometimento institucional, desempenho acadêmico, grau de satisfação com o curso, objetivos educacionais, certeza vocacional, oportunidades de transferência e apoio familiar à instituição (Bean, 1980).

Nas pesquisas analisadas, foram identificados também motivos relacionados à estrutura dos cursos EAD. Em um estudo conduzido na graduação de um PAP no município de Itabira (MG), Cornélio e Vasconcelos (2015) mencionam que, além de fatores como as habilidades tecnológicas do aluno, a evasão foi associada ao desenho do curso, ao ambiente de aprendizagem, às atividades do curso, ao desempenho da tutoria, ao apoio institucional, à disciplina e à complexidade do curso.

Inicialmente, é fundamental ressaltar a relevância da elaboração de um projeto alinhado aos objetivos educacionais de cada curso. Esse projeto guiará o planejamento da estrutura curricular, dos conteúdos e dos programas do curso, assim como a definição de materiais e recursos educacionais, sistemas de suporte ao desempenho dos alunos e os procedimentos de avaliação (Arnold, 2002).

Nesse sentido, ainda sobre a estruturação dos cursos, os autores Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019) colocam que as causas de evasão nos cursos de graduação brasileiros estão ligadas a deficiência na forma e estruturação dos cursos, a falta de capacitação dos tutores e elaboração de material e o suporte técnico-administrativo, além do fator pessoal da deficiência na autonomia do aluno.

No que diz respeito ao desenvolvimento do projeto pedagógico e à estruturação dos cursos, a EAD requer inovação ao incorporar novas tecnologias e

escolher aquelas que melhor se adequam às propostas educacionais da instituição. A inserção de novos métodos requer uma revisão dos objetivos educacionais a curto e longo prazo no projeto pedagógico. Isso envolve definir novas metas, metodologias, procedimentos pedagógicos e critérios de avaliação para monitorar os resultados e realizar os ajustes necessários (Kenski, 2009).

Com isso, as tecnologias direcionam para uma abordagem de ensino distinta. Como versa a autora Vani Moreira Kenski (2009, p. 75): “Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”. Ou seja, não se resume a adaptar métodos tradicionais de ensino aos novos dispositivos, nem o contrário.

E isso porque, em uma sociedade da informação, é essencial que o conjunto de recursos tecnológicos facilite o acesso e a disseminação de informações. Nesse contexto, destacam-se as novas TD. A adequação dessas tecnologias para a EAD torna-se evidente ao considerarmos que elas promovem novas formas de pensar e interagir no âmbito das telecomunicações e da informática (Lévy, 2010).

Esse raciocínio também é válido para a equipe pedagógica, outro aspecto frequente nos estudos analisados que necessita de melhorias e novas abordagens. Embora a EAD seja associada à autonomia do aluno, é evidente que o estímulo e as facilidades oferecidas pela instituição desempenham um papel fundamental, mesmo diante da organização e determinação do estudante.

Devido à separação física entre professores e alunos, é necessária uma abordagem colaborativa e multifacetada para garantir o aprendizado eficaz na EAD. Ao contrário da educação presencial, onde um único professor pode gerenciar a sala de aula, na EAD vários profissionais devem trabalhar em conjunto. Essa organização do trabalho docente é refletida nas diretrizes do Sistema UAB (Mill, 2014).

Apesar de haver variações na formação das equipes docentes - algumas baseadas em uma abordagem aditiva, na qual cada membro tem uma função específica, e outras em uma abordagem integrada, onde todos participam de diversas atividades -, o trabalho na EAD é sempre caracterizado pela cooperação e pelo esforço coletivo (Mill, 2014).

Nesse sentido, a tutoria oferecida desempenha um papel fundamental e pode ter consequências substanciais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, assim como sobre a possibilidade de eles abandonarem o curso.

Para Munhoz (2003, p. 5), é necessário salientar que: “[...] os serviços de tutoria são providenciados para aproximar os alunos distantes da instituição sede e fazer com que eles não se sintam subjugados pelo fantasma da solidão, considerado como um dos responsáveis pelos elevados índices de evasão nos cursos oferecidos nesta modalidade”.

Outro fundamental membro da equipe pedagógica são os professores formadores, que ficam encarregados de guiar o processo de aprendizagem. Ou seja, a partir de um conteúdo previamente elaborado, são eles que definem o nível de exigência da disciplina, selecionam os aspectos a serem avaliados e coordenam os tutores da disciplina (Mattar, 2012).

Porém, uma das questões centrais na análise da EAD, e possivelmente a mais controversa, é o papel do professor nessa modalidade de ensino. Atualmente, observa-se uma transição gradual do papel tradicional do professor como mero transmissor de conhecimento para uma função mais ampla de organizador, orientador e facilitador. Nesse novo contexto, o professor atua como gestor de informações pedagógicas e úteis, oferecendo aos estudantes acesso variado e flexível, incluindo a modalidade de EAD, adaptada ao ritmo individual de aprendizagem de cada um (Lagarto, 1994). Acontece que, muitas vezes o professor é convocado a desempenhar essas diversas funções, para muitas das quais não foi devidamente preparado (Belloni, 2006).

E isso porque, para ensinar na modalidade EAD, não há requisito de formação específica adicional além daquela recomendada para o ensino superior presencial. Geralmente, os professores de EAD complementam sua formação inicial com cursos de curta duração na área. Atualmente, não existem programas de formação específicos voltados exclusivamente para o ensino nessa modalidade (Moraes, Oliveira, Cardoso, 2021).

Na maioria das IES, muitos professores, apesar de sua experiência e estudo em suas áreas, carecem de preparo no processo de ensino e aprendizagem. Eles geralmente recebem ementas pré-definidas, planejam isoladamente, e os resultados raramente são analisados, exceto em situações excepcionais. Não recebem orientações sobre planejamento, métodos de ensino ou avaliação, nem são solicitados a prestar contas ou produzir relatórios, diferentemente do que ocorre na pesquisa, que recebe mais atenção e controle institucional (Pimenta, Anastasiou, 2002).

Uma parte substancial dos professores não recebeu formação específica durante sua formação universitária para lidar com TD, nem participou de experiências em que seus próprios instrutores utilizavam esses recursos tecnológicos (Gonçalves, Nunes, 2006). Contudo, é necessário que os professores em formação tenham contato com esses equipamentos durante a formação inicial (Cardoso, 2014).

Esta situação não é exclusiva do Brasil. Segundo dados de Schifter (2009), em uma pesquisa realizada em uma universidade dos Estados Unidos, a falta de treinamento dos professores em EAD foi identificada como o terceiro fator mais limitante para o engajamento dos docentes nessa forma de ensino. Entre os demais fatores estão: motivação pessoal para usar a tecnologia, oportunidade para busca acadêmica, carga docente reduzida, entre outros. Corroborando a isso, Simone (2006) destaca a falta ou escassez extrema de formação dos professores para a EAD antes de se envolverem nessa modalidade de ensino.

A inabilidade do professor em desenvolver um ambiente virtual bem estruturado deve-se à falta de experiência na utilização de métodos construtivistas de aprendizagem colaborativa, os quais possibilitam a integração de várias mídias (texto, áudio, imagem estática, vídeo) em uma única plataforma de comunicação (Moore; Kearsley, 2007). A falta de contato presencial da EAD é uma das dificuldades em repassar facilmente as informações e conteúdo. Dentro disso, é preciso considerar que a experiência no ensino presencial não é garantia de sucesso na EAD (Taylor; Mcquiggan, 2008).

No entanto, devido à familiaridade com a estrutura e o formato tradicionais da educação presencial, as mudanças introduzidas pela EAD podem inicialmente causar confusão e desconforto, tanto para a equipe quanto para os estudantes. Assim, Giolo (2008) defende que a formação de professores a distância deve ser focada exclusivamente na preparação de indivíduos interessados em ensinar nesse contexto específico, ou seja, professores que têm interesse em atuar na EAD.

Assim, podemos concluir que a responsabilidade da equipe pedagógica, especialmente dos professores e tutores, é consideravelmente grande em comparação com sua preparação. É possível notar que a atuação na EAD acontece de forma descontínua. Esses profissionais desempenham várias funções, por vezes simultaneamente, e não estabelecem vínculos consistentes com a modalidade a distância (Nunes; Sales, 2013).

A falta de estabelecimento de vínculos dos docentes com a modalidade da EAD influencia diretamente em sua formação: pela ausência de uma relação contínua com a EAD, eles não têm a oportunidade de se especializar na área, o que pode resultar em um ensino menos qualificado (Nunes; Sales, 2013).

Ao discutirmos o ensino menos qualificado, é fundamental colocar que essa percepção está diretamente ligada à necessidade de uma formação específica que a equipe da EAD precisa ter. E isso se deve ao fato de que esta modalidade apresenta formas e estruturas particulares.

É comum que, na EAD, as interações aconteçam de forma assíncrona, que possibilitam a reflexão, independente da pressão do tempo e das restrições impostas pela distância (Garrison, 2003). Assim, a interação educacional requer planejamento, construção, testes e avaliação, alinhados aos objetivos pedagógicos específicos dessa modalidade.

E isso porque, é necessário entender as dificuldades dos alunos ao acessarem os materiais didáticos, o que exige do professor envolvido em EAD um cuidado especial na elaboração desses materiais, visando compensar a distância física entre ele e os estudantes. Essa compensação não se concretiza apenas disponibilizando uma grande quantidade de texto para os alunos lerem, nem decorando o ambiente das aulas com cores, imagens e animações.

Esses recursos podem ser empregados e são indispensáveis em uma aula a distância, porém é fundamental que o resultado final demonstre equilíbrio e bom senso (Castro Filho *et al.*, 2009).

Ao examinar o papel do professor ou tutor, percebe-se que ele é frequentemente relacionado com a desistência dos alunos, evidenciando-se por meio de diversas fontes de insatisfação, que incluem além da ausência de treinamento específico, a falta de assistência, a elevada rotatividade de tutores, a restrição das atividades ao planejado e a escassa utilização de ferramentas interativas com os alunos (Branco; Conte; Habowaski, 2020).

Ao analisar as causas da evasão mencionadas, sejam elas questões financeiras, familiares, técnicas ou pessoais, é possível identificar um fim motivacional central: a falta de integração com o curso de EAD. Este fenômeno pode ser explicado pelos estudos pioneiros de William G. Spady, realizados em 1970, nos quais Spady (1970) baseou-se na teoria de Durkheim (1966) sobre o suicídio para explicar a evasão dos alunos.

Para Durkheim (1966), o suicídio ocorre quando um indivíduo não está suficientemente integrado às atividades de uma sociedade. Analogamente, Spady (1970) conclui que o aumento da evasão escolar pode ser motivado pela falta de filiação coletiva e integração moral. Esses dois tipos de integração conduzem o indivíduo a uma confusão entre seus princípios e valores de convivência em sociedade.

Nesse contexto, Spady (1970) verificou que os alunos precisam sentir-se parte integrante do sistema educacional. Para isso, fatores como apoio, amizade, família, desempenho e comprometimento devem estar presentes nas vidas individuais dos discentes. Na ausência desses valores, observa-se a incidência da evasão, de modo semelhante à maneira como Durkheim (1966) condiciona o indivíduo ao suicídio.

Corroborar a esse entendimento os estudos realizados por Tinto (1975, 1982, 1988, 1997), um dos principais teóricos que tratam sobre a permanência escolar no ensino superior. Tinto (1975) desenvolveu um modelo teórico longitudinal de evasão escolar que também se baseava em Durkheim, que visava explicar as diferentes formas de interação entre a instituição educacional e o estudante, levando diversos indivíduos a abandonarem seus cursos.

A teoria criada pelo autor se baseia na relação de custo-benefício existente em toda relação presente na sociedade. Desta forma, concluiu-se que a evasão acontece quando o estudante encontra outra forma de atingir seus objetivos, investindo menos tempo e recursos do que o esforço dedicado à universidade. Assim, Tinto (1975) expande a teoria de Spady (1970) ao incorporar a teoria da troca social ao modelo de Durkheim sobre o suicídio, a fim de explicar a evasão escolar.

Em corroboração com essa ideia, associamos também a teoria de Bauman, visto que a EAD, por sua própria natureza, exige que o aluno estabeleça uma ligação forte e autônoma com o curso e com a instituição. No entanto, a "liquidez" da modernidade parece influenciar negativamente essa conexão, pois muitos alunos não conseguem criar uma relação sólida e sustentada com o ambiente virtual, os tutores e a própria estrutura educacional. Essa instabilidade dificulta o sentimento de pertencimento e continuidade com o curso, desencorajando a persistência dos estudantes (Bauman, 2007).

Em consonância com o entendimento anterior, é relevante mencionar os estudos conduzidos pelo francês Allain Coulon na década de 1980, os quais

destacam a importância da integração do estudante à universidade. Segundo Coulon (2017), essa integração implica que o aluno passe por um processo para alcançar um novo status social, desenvolvendo familiaridade com as atividades acadêmicas em que se envolve. Dessa forma, estudantes que não se integram adequadamente ao novo contexto correm o risco de enfrentar dificuldades, o que pode resultar na desistência do curso.

Dentro disso, podemos entender que a evasão em cursos a distância muitas vezes ocorre devido à falta de capital cultural acumulado por certos estudantes, que não têm o mesmo repertório acadêmico e social que aqueles que frequentam instituições presenciais mais tradicionais. Verificando por meio da teoria de Bourdieu (1987), a EAD pode reproduzir desigualdades, ao invés de superá-las, se não houver apoio para ajudar os alunos a vencer barreiras estruturais.

Em sequência, ao verificar os determinantes teóricos da evasão, percebemos que as motivações estão intimamente ligadas à fluidez da EAD, que pode se transformar em um obstáculo. A falta de uma estrutura física e o isolamento do aluno em casa, longe da comunidade acadêmica, podem gerar insegurança e descompromisso. Consequentemente, alunos desmotivados ou que não conseguem lidar com essa liberdade fluida tendem a abandonar os cursos. Ou seja, em um contexto cada vez mais instável, essa liberdade pode se tornar paralisante, ao invés de ser libertadora (Bauman, 2007)

O Quadro 02 traz um resumo com possíveis causas para a evasão universitária trazidas pelos autores internacionais e nacionais estudados na revisão de literatura.

Quadro 2 - Síntese sobre as causas da evasão apontadas por autores utilizados nesta seção.

| Determinantes da evasão                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Autores                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e a instituição de ensino, como: dificuldade de cumprimento dos prazos para conclusão das atividades acadêmicas propostas, deficiência na forma e estruturação dos cursos, baixo nível de satisfação, falta de dedicação da instituição, falta de vínculo emocional com a instituição, ausência de lealdade institucional, baixo desempenho acadêmico, frustração quanto ao ambiente universitário e incerteza de escolha da universidade | Senhorinha (2021)<br>Cornélio, Vasconcelos (2015)<br>Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019)<br>Helal; Mazzafera; Rolim (2020)<br>Spady (1970)<br>Tinto (1975, 1993, 1997, 2002)<br>Cornélio, Vasconcelos (2015)<br>Bean (1980)<br>Spady (1970)<br>Bardagi e Hutz (2009) |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivos relacionados à EAD, como: adaptação ao ensino EAD, falta da tradicional relação presencial entre aluno e professor, dificuldades no acesso à internet, habilidades tecnológicas, dificuldade do aluno em expor ideia em uma comunicação escrita à distância, falta de integração social e acadêmica e falta de apoio acadêmico.                                                                                                                                                                                                             | Senhorinha (2021)<br>Ferreira; Mourão (2020)<br>Cornélio, Vasconcelos (2015)<br>Herrmann; Martins; De Almeida; Flores; Volpato (2017)<br>Rocha, Santos (2021)<br>Helal; Mazzafera; Rolim (2020)<br>Spady (1970)<br>Tinto (1975, 1993, 1997, 2002)                                                                          |
| Motivos pessoais e financeiros, como: comprometimento pessoal, falta de tempo para se dedicar aos estudos, cansaço ao final do dia de trabalho, ausência de condições financeiras ou socioculturais dos estudantes, necessidade de trabalhar, falta de tempo para estudar, dificuldades de aspectos cognitivos somados a atitudes e crenças dos alunos, motivação pessoal para usar a tecnologia, ausência de apoio dos amigos, falta de empenho na busca pela graduação, ausência de metas educacionais e falta de afiliação ao mundo intelectual. | Senhorinha (2021)<br>Ferreira; Mourão (2020)<br>Herrmann; Martins; De Almeida; Flores; Volpato (2017)<br>Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019)<br>Rocha, Santos (2021)<br>Helal; Mazzafera; Rolim (2020)<br>Lobo (2012)<br>Bean (1980)<br>Schifter (2009)<br>Spady (1970)<br>Tinto (1975, 1993, 1997, 2002)<br>Coulon (2017) |
| Motivos relacionados ao suporte e a equipe, como: falta de feedback pelos tutores e professores, desempenho da tutoria, falta de capacitação dos tutores, elaboração deficiente do material, falta de suporte técnico-administrativo, mudanças de tutor e carga docente reduzida.                                                                                                                                                                                                                                                                   | Senhorinha (2021)<br>Cornélio, Vasconcelos (2015)<br>Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019)<br>Helal; Mazzafera; Rolim (2020)<br>Schifter (2009)                                                                                                                                                                              |
| Motivos relacionados à escolha do curso, como: incerteza da escolha vocacional, oportunidades de transferência, desejo de mudança de curso, escolha precipitada do curso e pouco conhecimento sobre o campo de atuação profissional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Bean (1980)<br>Lobo (2012)<br>Bardagi e Hutz (2009)                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: organizado pela pesquisa, 2024.

Apesar da relevância social do tema, a produção científica sobre evasão em cursos a distância ainda é limitada, tanto na literatura nacional quanto internacional. A temática é relativamente nova e, portanto, não houve tempo suficiente para uma consolidação do conhecimento nas áreas envolvidas. Mesmo sendo identificada como um dos problemas mais significativos no campo da Educação (Sales, 2009), a questão da evasão continua a apresentar sérias lacunas em termos de estudos empíricos desenvolvidos, os quais são relativamente escassos e inconclusivos (Abbad; Carvalho; Zerbini, 2006).

Mesmo com os desafios encontrados, a EAD tem grande capacidade de adaptação e flexibilização para atender o seu público, mantendo seu ritmo de ampliação de ofertas de cursos e dos investimentos em inovação, além do

planejamento para captação de novos estudantes e diminuição da evasão (Inep, 2020).

## 4 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos gerais e específicos, esta pesquisa verificou os determinantes teóricos existentes na literatura e, posteriormente, apresentou um estudo de caso efetuado na UEPG, combinando pesquisa quantitativa e qualitativa.

A opção metodológica pelo estudo de caso é respaldada pela argumentação de Yin (2005), que destaca sua capacidade de investigar indivíduos específicos com o intuito de elaborar generalizações e fomentar uma reflexão aprofundada sobre as descobertas. Essa abordagem facilita a identificação de padrões que podem ser reconhecidos em grupos semelhantes. Ao focar no fenômeno em seu contexto social e nas suas interconexões, o estudo de caso incorpora a subjetividade como um elemento fundamental na busca pelo conhecimento científico, enriquecendo assim a análise e compreensão da realidade investigada.

De forma específica, a escolha da UEPG para esta pesquisa se deu por sua posição pioneira como a primeira instituição no Paraná a implementar a EAD (Zanutto, 2016), pela carência de dados relacionados à evasão dos alunos nessa modalidade de EAD e por sua extensão.

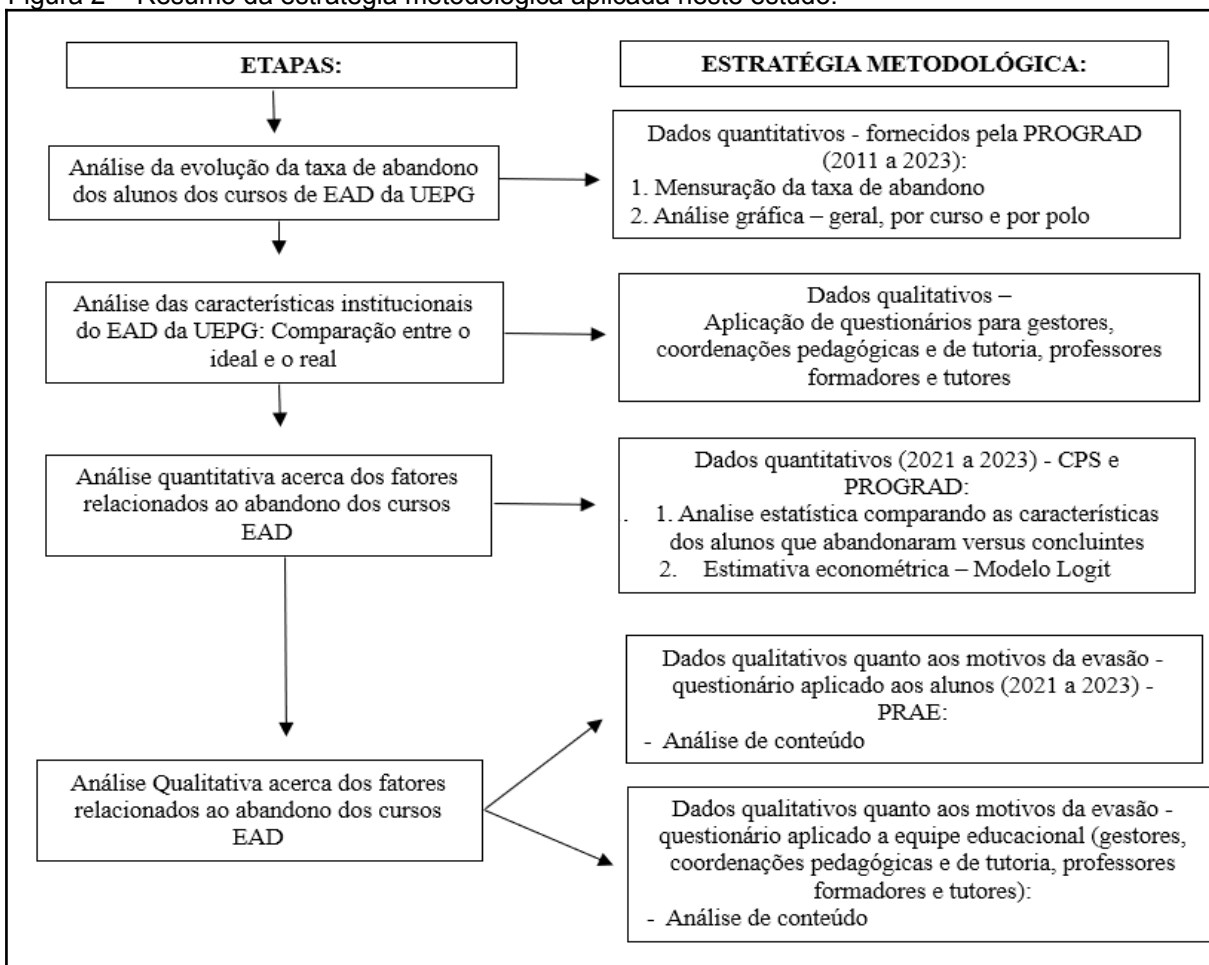
Atualmente, são aproximadamente 60 (sessenta) PAPs da UEPG, entre eles: Apucarana, Arapongas, Assai, Astorga, Bandeirantes, Bela Vista Do Paraíso, Campo Largo, Cândido De Abreu, Cerro Azul, Céu Azul, Cianorte, Cidade Gaúcha, Colombo, Congonhinhas, Cruzeiro Do Oeste, Curitiba, Dois Vizinhos, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Guaraniaçu, Guarapuava, Ibaiti, Ipiranga, Iretama, Itambé, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguapitã, Jaguariaíva, Lapa, Laranjeiras Do Sul, Londrina, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmeira, Palmital, Paranaguá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pinhão, Ponta Grossa, Pontal do Paraná, Prudentópolis, Reserva, Rio Branco do Sul, Rio Negro, Santo Antonio do Sudoeste, São João do Ivaí, São Mateus do Sul, Sarandi, Siqueira Campos, Tamarana, Telêmaco Borba, Três Barras do Paraná, Ubiratã, Umuarama, entre outros (Nutead, 2024).

A análise pelas perspectivas quanti-qualitativa se justifica pela capacidade da pesquisa quantitativa de medir e quantificar características específicas determinantes da evasão, enquanto a pesquisa qualitativa permite explorar nuances e contextos que os dados numéricos não capturam (Cervi, 2009). Adicionalmente, a pesquisa qualitativa fornece informações para entender as relações entre os atores

sociais em situações específicas. O objetivo é obter uma compreensão detalhada dos perfis e motivações que influenciam comportamentos em contextos sociais, neste caso, a evasão no ensino superior EAD, utilizando diversas técnicas para uma análise mais robusta da realidade investigada.

A Figura 2 oferece um resumo visual da estratégia metodológica empregada neste estudo.

Figura 2 - Resumo da estratégia metodológica aplicada neste estudo.



Fonte: Resultado da Pesquisa.

Nota: Ressalta-se que os dados qualitativos coletados durante a pesquisa ficaram armazenados em computador pessoal, protegido com senha, firewall antivírus privado e em memória removível (HD externo) e/ou em nuvem privada (Google Drive), sob a responsabilidade da pesquisadora principal, Amanda Majinski de Moraes, pelo período mínimo de 5 anos. As cópias de segurança serão realizadas periodicamente em Disco Rígido Externo. Tais cuidados serão tomados para contornar os riscos inerentes ao universo virtual e às limitações dos equipamentos utilizados.

Dessa forma, foi selecionado material bibliográfico relevante ao tema central de análise, o qual sustentou o referencial teórico desta pesquisa. Os documentos utilizados para guiar o estudo foram escolhidos pela sua importância nas questões sociais e educacionais. Após examinar os determinantes teóricos da evasão, a

pesquisa avançou para a fase quantitativa e, em seguida, para a análise qualitativa, que tem como objetivo validar os resultados obtidos. A estratégia metodológica detalhada é explicada na sequência.

#### 4.1 DADOS E O SEU TRATAMENTO

Neste subcapítulo, examinaremos os métodos de produção e tratamento de dados que sustentam a análise das informações. O objetivo é esclarecer as diferentes abordagens, tanto quantitativas quanto qualitativas, e como cada uma delas contribui para a construção do conhecimento. As abordagens utilizadas nesta pesquisa incluem a análise das características institucionais da EAD da UEPG e a percepção da equipe quanto aos determinantes da evasão, a evolução da taxa de evasão, uma análise quantitativa dos fatores relacionados ao abandono, e uma investigação qualitativa dos motivos para as evasões na EAD dentro da instituição.

##### 4.1.1 Método de análise acerca características institucionais da EAD na UEPG e a percepção da equipe educacional quanto aos determinantes da evasão

Para atender ao objetivo de analisar as características institucionais da EAD na UEPG, foram investigados a infraestrutura e o capital humano disponíveis, comparando-os ao referencial teórico. Essa análise é essencial para avaliar a adequação desses recursos na implementação eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, compreender as possíveis motivações para a EAD, tanto do ponto de vista pessoal quanto pedagógico da equipe, revela aspectos que podem não ser evidentes em outras análises, como a quantitativa.

Para isso, coletou-se informações - por meio de questionários online autoadministrados<sup>3</sup> (Apêndice A), elaborados na plataforma *Google Forms* - junto à equipe de profissionais que atuam diretamente com a EAD na UEPG.<sup>4</sup> Esse procedimento metodológico permite que os participantes expressem suas percepções por meio de respostas escritas, possibilitando a manifestação de

---

<sup>3</sup> Os próprios respondentes preenchem o questionário sem a intervenção direta do pesquisador durante o processo de resposta.

<sup>4</sup> A aplicação de questionários seguiu os princípios éticos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG por meio do Protocolo nº 84063224.0.0000.0105. Apenas questionários com consentimento foram analisados, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) de 2021 (Brasil, 2021).

opiniões baseadas em seu raciocínio pessoal e sistema de referências (Freire, 2017). Os questionários elaborados por esta pesquisadora foram estruturados com questões objetivas e dissertativas, permitindo tanto respostas padronizadas quanto abertas. Embora as respostas abertas dependam mais da competência do entrevistado, elas oferecem resultados mais abrangentes e personalizados (Laville, Dionne, 1999), o que é de grande importância para esta pesquisa.

A amostra foi composta por profissionais que fazem parte da equipe que atua diretamente com a EAD na UEPG, sendo eles: coordenações pedagógicas, de curso e de tutoria; professores formadores; tutores; técnicos e secretários de curso. A amostra engloba todos os 60 (sessenta) polos pertencentes a instituição atualmente.

Os critérios de inclusão contemplaram os membros da equipe da UEPG que desempenham suas atividades laborais junto a UAB, especificamente aqueles envolvidos na condução de cursos na modalidade EAD, seja no contato direto com os alunos ou na interação com a plataforma de aprendizagem.

Os critérios de exclusão se resumiram à parte da população que não atua na EAD diretamente na UEPG, em razão do estudo de caso se referir a um caso único com *locus* na instituição mencionada.

Nesta fase da pesquisa, nosso objetivo foi recrutar, por conveniência, o maior número possível de profissionais. Para tanto, adotamos os critérios previamente estabelecidos. O convite para participação na pesquisa foi enviado por e-mail a todos os participantes que atendiam os critérios, considerando as respostas devolvidas. Essa forma de amostragem é conhecida como amostragem por conveniência ou amostragem por voluntariedade. Isso ocorre porque a seleção dos participantes não é controlada pelo pesquisador, mas sim pelos próprios respondentes que optam por participar ao devolver o questionário (Lozada; Nunes, 2019).<sup>5</sup>

De acordo com o demonstrado na Tabela 1, no total, 174 membros da equipe de EAD responderam ao questionário, de um total de 291 integrantes, atingindo um percentual de 59,79% de respostas.

---

<sup>5</sup> A amostra reflete apenas os indivíduos que se dispuseram a responder ao questionário, o que pode introduzir um viés de resposta, uma vez que as características daqueles que responderam podem ser diferentes das características daqueles que não responderam.

Tabela 1 - Quantitativo de respostas referente ao questionário aplicado às coordenações pedagógicas e de tutoria, professores formadores e tutores – apêndice A - Ponta Grossa - 2024.

| Função                   | Total de integrantes | Total de respostas |
|--------------------------|----------------------|--------------------|
| Coordenação pedagógica   | 3                    | 2                  |
| Coordenadores de tutoria | 3                    | 3                  |
| Coordenação de curso     | 12                   | 12                 |
| Professores formadores   | 147                  | 51                 |
| Tutores                  | 105                  | 85                 |
| Secretarias              | 8                    | 8                  |
| Técnicos                 | 13                   | 13                 |
| TOTAL                    | 291                  | 174                |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No apêndice A tem-se os questionários que foram aplicados. Vale ressaltar que o conteúdo das respostas dos questionários foi mantido sob a confidencialidade da pesquisadora, assegurando assim a integridade e a privacidade das informações produzidas, o que é fundamental para a credibilidade e ética da pesquisa.

O objetivo da etapa metodológica foi identificar a infraestrutura, o capital humano e a tecnologia disponíveis no NUTEAD e nos polos de EAD da UEPG, assim como as características da equipe. Buscou-se compreender a percepção desses atores quanto aos motivos da evasão observada.

Vale ressaltar que todos os questionários foram salvos na conta pessoal da pesquisadora via plataforma *Google Forms*. Posteriormente, foram salvas no computador e no HD pessoal da pesquisadora.

As respostas qualitativas foram analisadas utilizando o software Iramuteq, que possibilitou uma exploração detalhada dos dados por meio de técnicas de análise de conteúdo. Essa abordagem permitiu identificar padrões, categorias e relações presentes nas respostas dos participantes, oferecendo uma compreensão mais profunda dos aspectos investigados. O processo de análise será descrito em detalhes na sequência, evidenciando a aplicação do método e a interpretação dos resultados obtidos.

#### 4.1.2 Método de análise acerca taxas de evasão

O objetivo de analisar a trajetória da evasão na EAD na UEPG foi efetuado por meio de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), solicitados ao NUTEAD por meio do processo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) número 24.000065320-0. Esses dados abrangeram o período de 2011 - início da oferta dos cursos de graduação UAB na UEPG - até 2023 - o último ano para o qual foram disponibilizados dados completos.

A fórmula de cálculo utilizada para calcular a taxa de evasão neste estudo tem como base os parâmetros da SAMESP, expressa conforme (1).

Figura 3 - Fórmula de cálculo da evasão.

$$\text{Taxa de Evasão} = (\text{Matrículas Trancadas} + \text{Desvinculado Curso} + \text{Falecidos}) / (\text{Total de Matrículas} + \text{Matrículas Trancadas} + \text{Desvinculado Curso} + \text{Falecidos})$$

(1)

Fonte: SEMESP (2022).

Ressalta-se que como alunos desistentes considerou todas as matrículas trancadas, abandonadas e reprovadas. Com essas informações, inicialmente caracterizou-se a EAD da UEPG, analisando a evolução de ingressantes e desistentes por curso (com informações desde o ano de 2011<sup>6</sup>). Foi possível determinar também a taxa de evasão por ano e por curso.

#### 4.1.3 Método de análise quantitativa dos fatores relacionados ao abandono

Para analisar as características – pessoais, sociais e acadêmicas – que influenciam a desistência da EAD utilizou-se uma abordagem quantitativa, abrangendo o período de 2021 a 2023. Considerando que a UAB foi estabelecida na UEPG em 2008, inicialmente foi solicitado dados aos órgãos da UEPG a partir desse ano. No entanto, verificou-se que apenas anos isolados e pontuais continham informações disponíveis na base de dados.

Para identificar as características gerais dos alunos da EAD da UEPG, foram utilizados os dados desde o ano de 2011 até 2023, os quais contêm questões

<sup>6</sup> Os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento abrangem o período de 2011 a 2023. O ano de início é determinado pelo primeiro ano de conclusão dos cursos que iniciaram em 2009 (primeiros cursos após a implantação da UAB na UEPG).

demográficas completas. É importante notar que alguns dados estavam incompletos, e, portanto, a análise considera apenas os alunos com informações completas.

Com relação a análise de determinantes da evasão, que utiliza respostas mais pontuais do questionário, verificou-se que apenas anos isolados e pontuais continham estas informações disponíveis na base de dados. Portanto, optou-se por analisar o período de 2021 a 2023, o qual dispunha de informações mais completas, além do que, corresponde ao pós-pandemia da Covid-19, momento em que os efeitos econômicos e sociais começaram a se consolidar e os dados disponíveis refletem essas transformações. Esse intervalo é particularmente relevante, pois pode apresentar dificuldades diferentes das observadas antes de 2020 (período antes da Pandemia da Covid-19).

A planilha de dados utilizada no estudo sobre as taxas de evasão na UEPG é composta por informações obtidas da Comissão de Processos de Seleção (CPS) e da PROGRAD.

Os dados produzidos pela CPS referem-se ao preenchimento de questionários realizados pelos discentes durante a inscrição no vestibular. A planilha contém dados como: o nome do curso, setor de concentração e o polo de matrícula, motivo da escolha do curso, da universidade e da modalidade; informações pessoais como o sexo, idade, nome do município e estado de origem, informações econômicas do aluno, como necessidade de trabalhar, faixa de renda familiar, nível de instrução do chefe de família, entre outras. Os dados fornecidos pela PROGRAD permitem identificar se o aluno que respondeu ao questionário concluiu, abandonou ou trancou o curso. No Anexo A tem-se a planilha completa com as perguntas e as respostas que o acadêmico poderia marcar.

Os dados foram solicitados para a instituição por meio dos processos no SEI da UEPG, sob os números 23.000078354-9 e 24.000034381-3, justificando-se a solicitação para fins de pesquisa acadêmica. Para garantir a anonimização dos alunos, as informações foram consolidadas em uma única planilha utilizando o ID acadêmico. O processo de consolidação das planilhas foi executado pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI).

O número de graduandos na análise quantitativa correspondeu a 1544 (mil e quinhentos e quarenta e quatro) alunos de um total de 2258 (dois mil e duzentos e cinquenta e oito) entre 2021 a 2023. Ou seja, nestes anos, 714 (setecentos e quatorze) alunos evadiram, conforme dados internos da UEPG.

Dentro disso, focou-se na análise dos determinantes do abandono. Primeiramente, relacionou-se o abandono real com as seguintes variáveis: desempenho (nota) no processo de seleção; renda média dos alunos; fatores que fizeram com que escolhesse a UEPG; principal motivo para ter feito curso a distância. Nesta análise inicial, foram comparadas essas variáveis entre o grupo de alunos que abandonou e os que concluíram os cursos EAD.

Após essa análise inicial, estimou-se um modelo *logit*, visando identificar os fatores associados ao abandono da EAD. Ou seja, relacionou a chance de um aluno abandonar o seu curso EAD (denominada de variável dependente, cujo valor assumiu 1 para alunos que abandonaram e 0 para quem não abandonou) com as seguintes variáveis explicativas: se frequentou cursos pré-vestibulares (1 para não frequentou e 0 caso contrário), se prestou concurso vestibular mais de uma vez (1 para apenas uma tentativa e 0 para mais tentativas), se é a primeira graduação (1 para primeira graduação e 0 caso contrário), se estudou ensino médio em escola pública (1 para escola pública e 0 para particular), se teve acesso a outras formas de educação a distância (1 se não, e 0 caso contrário). Além das destas, foram incluídas variáveis explicativas para verificar o perfil do aluno: ser cotista (1 para cotista e 0 caso contrário), sexo do aluno (1 para feminino e 0 caso contrário), se o aluno é casado (1 para casado e 0 caso contrário), idade, cor autodeclarada (1 para alunos que se autodeclararam da cor não branca e 0 para branca<sup>7</sup>), zona de residência (1 para zona rural, e 0 para zona urbana), se o aluno trabalha (1 para o aluno que trabalha e 0 caso contrário), se é responsável pelo próprio sustento (1 se sim, e 0 se não) e a renda do aluno.

O modelo Logit, utilizado para análise dos determinantes das desistências, é o método de regressão mais tradicional utilizado quando a variável dependente é binária (0 ou 1). Esse modelo ajusta uma curva para estimar a probabilidade (P) de ocorrência do abandono ou do não abandono com base no comportamento das variáveis explicativas, que representam as características dos alunos. Desta forma, o modelo *logit* trabalha com números representativos que identificam qual a probabilidade daquele aluno, dada aquelas características, abandonar ou não a graduação a distância.

---

<sup>7</sup> “Não branca” inclui os alunos que autodeclararam da cor parda, preta e indígena, e “branca” correspondeu aos que autodeclararam da cor branca e amarela.

A escolha da utilização do modelo *logit* nesta pesquisa se justifica, pois o estudo da evasão é, neste caso, uma variável categórica ("evadiu" ou "não evadiu"), e o modelo *logit* é ideal para modelar variáveis binárias, pois transforma as probabilidades em uma escala logarítmica. Isso facilita a interpretação dos resultados, permitindo entender melhor o impacto das variáveis independentes na probabilidade de evasão. O modelo *logit* oferece flexibilidade ao lidar com múltiplas variáveis explicativas, capturando assim a complexidade dos fatores que influenciam a evasão. Ele também fornece estimativas eficientes e permite prever as probabilidades de evasão com base em características específicas dos alunos, ajudando na identificação de grupos em risco.

O modelo *logit*, cuja variável dependente  $Y$  é binária, pode ser representado por (Gujarati, 2006):

$$L_i = \ln\left(\frac{P_i}{1 - P_i}\right) = \beta_1 + \beta_2 X_i + \mu_i \quad (2)$$

Onde: o logaritmo da razão de chances ( $L_i$ ), ou a probabilidade de abandono do curso ( $P_i$ ) contra a probabilidade de não abandono pode ser representado por uma equação linear. Os coeficientes são os parâmetros a serem estimados ( $\beta_n$  ou  $\alpha_i$ ),  $\mu_i$  o erro estocástico e  $X_i$  representa as variáveis explicativas. Ressalta-se que a variável dependente de (2) correspondeu a uma variável binária: 1 para o aluno que desistiu da EAD e 0 caso contrário.

Cabe ressaltar que como algumas variáveis explicativas incluídas inicialmente apresentaram alta correlação entre si, visando evitar problemas econométricos referente à alta multicolinearidade<sup>8</sup>, optou-se por manter apenas uma das variáveis que estavam correlacionadas. Assim, as variáveis explicativas usadas na estimação final de (2) estão dispostas no Quadro 3. Ademais, reestimou (2), interligando as variáveis explicativas “ser mulher” e “estado civil” (Modelo II – Quadro 3), dado que, teoricamente, existe uma maior chance das mulheres, com cônjuge, desistirem dos seus estudos dada a dupla, tripla jornada que muitas enfrentam (Ávila; Portes, 2012).

---

<sup>8</sup> A multicolinearidade é definida como a presença de um alto grau de correlação entre as variáveis explicativas (Freund; Wilson, 2006)

Quadro 3 - Variáveis explicativa utilizadas em (2)

| Variável dependente                                   | Modelo 1<br>Variáveis explicativas                                                         | Modelo 2<br>Variáveis explicativas                                                         |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Abandono<br>(1 para abandonou e 0 para não abandonou) | Acesso a outras formas de educação a distância (1 para não teve; 0 para teve acesso)       | Acesso a outras formas de educação a distância (1 para não teve; 0 para teve acesso)       |
|                                                       | Cota (1 para cotista; 0 para o contrário)                                                  | Cota (1 para cotista; 0 para o contrário)                                                  |
|                                                       | Estado civil (1 para casado; 0 para não casado)                                            | -                                                                                          |
|                                                       | Frequentou cursinho (1 para não frequentou; 0 para o contrário)                            | Frequentou cursinho (1 para não frequentou; 0 para o contrário)                            |
|                                                       | Idade                                                                                      | Idade                                                                                      |
|                                                       | Nota do vestibular                                                                         | Nota do vestibular                                                                         |
|                                                       | Polo (1 para Ponta Grossa; 0 para outros polos)                                            | Polo (1 para Ponta Grossa; 0 para outros polos)                                            |
|                                                       | Prestou concurso vestibular mais de uma vez (1 para uma tentativa; 0 para mais tentativas) | Prestou concurso vestibular mais de uma vez (1 para uma tentativa; 0 para mais tentativas) |
|                                                       | Primeira graduação (1 para não é a primeira; 0 caso contrário)                             | Primeira graduação (1 para não é a primeira; 0 caso contrário)                             |
|                                                       | cor autodeclarada (1 para não branca; 0 para branca)                                       | cor autodeclarada (1 para não branca; 0 para branca)                                       |
|                                                       | Sexo (1 para feminino; 0 para masculino)                                                   | -                                                                                          |
|                                                       | -                                                                                          | Sexo e estado civil (1 para mulher e casada; 0 caso contrário)                             |
|                                                       | Trabalha? (1 para trabalha; 0 para o contrário)                                            | Trabalha? (1 para trabalha; 0 para o contrário)                                            |
|                                                       | Zona de residência (1 para zona rural; 0 para zona urbana)                                 | Zona de residência (1 para zona rural; 0 para zona urbana)                                 |

Fonte: Resultado da pesquisa, 2024.

Observa-se que dentre as variáveis explicativas existem variáveis referentes ao suporte do aluno (financeiro), ao desempenho acadêmico, características pessoais e familiares, seguindo o que foi proposto por Senhorinha (2020), Ferreira e Mourão (2020), Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019), Lobo (2012), Schifter (2009), Spady (1970), Tinto (1975, 1993, 1997, 2002) e Ambiel (2015) como possíveis determinantes da desistência dos cursos superiores.

#### 4.1.4 Método de análise qualitativa dos motivos para as evasões na EAD

Para identificar e analisar as motivações de desistência dos alunos dos cursos de graduação EAD na UEPG - análise qualitativa - foi realizada análise de conteúdo das respostas referentes às motivações do trancamento ou desistência dos cursos EAD. Essas informações foram obtidas por meio de questionários respondidos pelos alunos que deixaram a instituição, conduzidos pela PRAE (Pró-reitoria de Assuntos Administrativos), informações que foram solicitadas ao NUTEAD por meio do processo SEI número 24.000065320-0.

Este questionário aborda diversos aspectos, incluindo o curso em que estavam matriculados, sua identificação étnico-racial e autodeclaração, o método de ingresso na UEPG, o processo de inscrição e as razões por trás do trancamento ou desistência da matrícula. Além disso, o questionário busca entender se o aluno evadido teve alguma interação com a Coordenação do Curso ou se buscou apoio pedagógico da PRAE antes de solicitar o trancamento ou desistir do curso.

No entanto, nem todos os alunos que evadem respondem ao questionário, uma vez que as respostas são produzidas apenas pelos que formalizam sua desistência e se dispõem a colaborar com a pesquisa.

Dentro disso, o corpus geral desta etapa da pesquisa foi construído por 95 (noventa e cinco) textos, extraídos das respostas do questionário de evasão entre os anos de 2020 e 2023.

Conforme inferido inicialmente, a fase qualitativa da pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de análise de conteúdo, focando nas justificativas apresentadas pelos alunos para o abandono do curso. Essa abordagem permite transformar dados qualitativos em categorias interpretáveis ou em dados quantitativos, facilitando uma compreensão mais aprofundada das razões subjacentes ao abandono acadêmico (Franco, 2008). Igualmente, de acordo com Bardin (2011) é importante o rigor na utilização da análise de conteúdo, para que seja possível ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

A escolha da técnica se justifica pelo seu caráter social, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (Bauer, Gaskell, 2002).

Utilizou-se o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour l'analyse Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) para conduzir a análise de

conteúdo. Este é um programa de código aberto baseado no software R, que permite o processamento e a análise estatística de textos produzidos. O software calcula a incidência e a frequência das palavras, além de realizar a redução das palavras à sua forma raiz, o que estabelece correspondências entre diferentes termos. Essa redução facilita a identificação das formas básicas e suplementares das palavras, contextualizando seu aparecimento (Silva, Jaronski, Medeiros, Raiher, 2023). Essa funcionalidade viabiliza a aplicação de técnicas como análise de similitude, nuvem de palavras e Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A análise do *corpus*<sup>9</sup> é realizada a partir de variáveis indicadas que levam a comparações entre grupos de uma mesma amostragem. Após a transcrição e leitura do material arquivado, construiu-se o modelo analítico composto por categorias, que corresponderam às classes de palavras geradas pelo software IRAMUTEQ. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da produção de dados, e nesta pesquisa optou-se pela utilização destas categorias analíticas pós-produção por serem mais específicas, concretas e por critério léxico (Minayo, 2010).

Por meio da CHD, é possível identificar e agrupar padrões ou similaridades entre unidades de análise, nos quais as palavras semelhantes são agrupadas em clusters sucessivos (Camargo, 2013).

A partir do CHD, é possível segmentar o texto do corpus original com base nas palavras e nas classes criadas, de acordo com os resultados estatísticos que indicam a significância das palavras. Desta forma, utilizando a teoria dos grafos (Marchand, Ratinaud, 2012), cria-se a análise de similitude, na qual os elementos que estão mais próximos ou relacionados semanticamente podem ser visualizados, contribuindo para a compreensão de padrões e significados subjacentes nos textos analisados (Camargo, 2013).

E por fim, a criação da Nuvem de Palavras possibilita uma rápida percepção das palavras proeminentes no corpus. Embora constitua uma análise lexical de natureza mais simplificada, essa técnica simplifica a identificação intuitiva dos principais padrões textuais (Camargo, 2013).

---

<sup>9</sup> Coletânea de textos extraídos de materiais escritos ou transcritos que são selecionados e organizados de acordo com critérios linguísticos pré-definidos para serem usados como amostra da linguagem (Camargo, 2013).

Com isso, a presente análise estabeleceu uma base sólida para a discussão dos resultados, permitindo um entendimento mais aprofundado das razões que levaram ao abandono do curso e fornecendo insumos valiosos para futuras investigações nesta área.

## **5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS E INFRAESTRUTURA**

A crescente demanda por ampliação na oferta de cursos, sem restrições físicas, posiciona a EAD em um cenário de destaque global. Esta modalidade educacional tem desempenhado um papel fundamental na inclusão de estudantes de diversas origens socioeconômicas e geográficas, possibilitando o acesso à educação superior para um número significativo de indivíduos que, de outra forma, não teriam essa oportunidade (Silva, Oliveira, 2012).

Apesar de ser uma modalidade relativamente recente, estudos demonstram que estudantes matriculados em cursos à distância frequentemente alcançam níveis de aprendizagem comparáveis ou superiores aos de seus pares em cursos presenciais, especialmente quando as metodologias e recursos são devidamente planejados e implementados (Figueiredo, Amaral, Ropoli, 2017).

Contudo, apesar dos avanços e benefícios proporcionados pela EAD, a modalidade enfrenta um grande desafio: a elevada taxa de evasão. Para Woodley e Simpson (2014), a evasão pode ser considerada como o “elefante na sala”: enquanto não incomodar e permanecer escondido, ninguém percebe. Porém, como afirmam Zawacki-Richter e Anderson (2015), com o aumento da demanda por transparência institucional, está se tornando cada vez mais difícil ocultar informações e aceitar os custos associados à alta evasão. Assim, a evasão torna-se um elemento negativo para o alcance dos objetivos da EAD, visto que gera problemas institucionais, tanto econômicos como pedagógicos.

Com base no exposto, este capítulo visa apresentar as características gerais dos alunos, bem como as características institucionais (em termos de infraestrutura e capital humano) da EAD na UEPG.

### **5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ALUNOS DA EAD DA UEPG**

A análise das características gerais dos alunos da EAD da UEPG foi conduzida com base no banco de dados fornecido pela CPS.

Considerando a faixa etária dos alunos que ingressaram em cursos EAD na UEPG, podemos considerar, conforme a Tabela 2, que a maioria dos alunos são adultos entre 40 e 50 anos.

Tabela 2 - Percentual de estudantes por idade - Ponta Grossa - 2011 a 2023.

| Idade      | Percentual de estudantes |
|------------|--------------------------|
| 16-18 anos | 0%                       |
| 19-21 anos | 0,18%                    |
| 22-24 anos | 1,55%                    |
| 25-27 anos | 2,83%                    |
| 28-30 anos | 4,45%                    |
| 31-33 anos | 7,35%                    |
| 34-36 anos | 8,25%                    |
| 37-39 anos | 9,90%                    |
| 40-49 anos | 34,86%                   |
| 50-59 anos | 22,33%                   |
| 60-69 anos | 7,43%                    |
| 70-79 anos | 0,84%                    |
| + 80 anos  | 0,04%                    |

Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

A média de idade dos alunos da EAD da UEPG é de 44 (quarenta e quatro) anos, o que revela um perfil etário significativamente distinto em relação aos cursos presenciais tradicionais das instituições de ensino superior. Nessas instituições, a maioria dos estudantes (63,2%) tem até 24 (vinte e quatro) anos, o que destaca a diferença no perfil demográfico entre os dois modelos de ensino (Semesp, 2024).

A análise demográfica dos alunos de EAD da UEPG revelou que a maioria é composta por mulheres, que correspondem a 71,80% do total de estudantes (Tabela 3). Essa sobre-representação não diverge da tendência observada no ensino superior de forma geral, em que as mulheres também constituem a maioria nos cursos de graduação presenciais (Semesp, 2024).

Segundo a pesquisadora Marcella Winter, esse fenômeno pode ser entendido como um reflexo das lutas dos movimentos feministas e da crescente conscientização sobre a importância da participação feminina na sociedade brasileira, além de políticas públicas que promovem a equidade (Dantas, Mileno, França, 2024).

Tabela 3 - Percentual de estudantes por categoria - UAB Ponta Grossa - 2024.

| <b>CATEGORIAS</b>             | <b>SUBCATEGORIAS</b>                                   | <b>PERCENTUAL</b> |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------|
| Sexo                          | Feminino                                               | 71,80%            |
|                               | Masculino                                              | 28,20%            |
| Estado civil                  | Casados                                                | 43,52%            |
|                               | Não casados                                            | 56,48             |
| Identificação étnico-racial   | Branca                                                 | 77,98%            |
|                               | não branca                                             | 22,02%            |
| Estado de residência          | Paraná                                                 | 85,65%            |
|                               | outros estados                                         | 14,35%            |
| Renda                         | Renda igual ou inferior a um salário mínimo per capita | 8,53%             |
|                               | Renda maior que um salário mínimo per capita           | 91,46%            |
| Instrução do chefe de família | Ensino fundamental incompleto                          | 15,95%            |
|                               | Ensino fundamental completo                            | 3,67%             |
|                               | Ensino médio incompleto                                | 4,07%             |
|                               | Ensino Médio completo                                  | 38,52%            |
|                               | Superior incompleto                                    | 4,07%             |
|                               | Superior completo                                      | 35,78%            |
|                               | pós-graduação lato sensu                               | 8,14%             |
|                               | Pós-graduação stricto sensu                            | 3,34%             |
|                               | nenhuma escolaridade                                   | 1,87%             |
| Trabalho                      | Alunos que trabalham                                   | 51,33%            |
|                               | Alunos que não trabalham                               | 15,48%            |

Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Nota: Branca refere-se aos alunos que se autodeclararam da cor branca e amarela; não branca são os que se autodeclararam da cor preta, parda e indígena.

A análise do estado civil dos alunos das graduações a distância da UEPG (Tabela 3) revela uma distribuição interessante, com uma porcentagem maior de alunos não casados. A diferença de aproximadamente 13% sugere uma predominância de alunos solteiros ou em outras situações que não incluem o casamento, o que pode refletir características demográficas e sociais específicas do público da modalidade a distância.

A predominância de alunos não casados sugere que a EAD atrai um público mais jovem, em fase de transição, que busca flexibilidade para conciliar trabalho e estudos. Por outro lado, a presença significativa de alunos casados indica a importância da educação continuada, com esses indivíduos buscando aprimoramento profissional em diferentes fases da vida, destacando a relevância da modalidade para quem tem responsabilidades familiares (Belloni, 2003).

A EaD, nesse sentido, oferece uma oportunidade para esses estudantes moldarem suas trajetórias acadêmicas e profissionais de maneira mais autônoma, alinhada com a lógica da modernidade líquida, onde a educação é uma ferramenta adaptável que se encaixa em diferentes contextos e necessidades (Bauman, 2007).

Por outro lado, a presença significativa de alunos casados, pode ser interpretada como uma tentativa de garantir estabilidade em meio à fluidez e à instabilidade características da modernidade líquida. Para esses indivíduos, a EaD oferece uma maneira de conciliar responsabilidades familiares e profissionais com o desejo de aprimoramento acadêmico, sendo uma forma de resistir à precariedade da modernidade líquida, ao buscar maior segurança e reconhecimento social por meio da educação (Bauman, 2007).

A análise da composição étnico-racial dos alunos das graduações a distância da UEPG (Tabela 3) revela uma significativa diversidade, mas com predominância de estudantes que se autodeclararam da cor branca<sup>10</sup>. Essa alta representação pode refletir desigualdades sociais históricas que ainda impactam o acesso à educação superior (Nascimento, 2020).

Ressalta-se que, embora a presença de alunos pardos seja considerável, reflete as barreiras de acesso em relação às brancas, influenciadas por desigualdades socioeconômicas. A representatividade de alunos pretos é baixa, resultado de fatores históricos, sociais e econômicos. Em acréscimo, a minoria de alunos amarelos e indígenas indica a sub-representação de grupos étnicos específicos, que podem enfrentar desafios adicionais, como falta de apoio institucional e dificuldades em se conectar com suas identidades no ambiente educacional (Nascimento, 2020).

Ao analisar os dados em âmbito nacional, observa-se uma correspondência nas informações: há uma adesão significativamente menor de alunos autodeclarados da cor preta, amarela e indígena em comparação com os alunos que autodeclararam da cor branca e parda (Semesp, 2024). Uma possível justificativa para essa disparidade, além das raízes sociais e históricas, é a composição demográfica da população brasileira, que é predominantemente composta por pessoas autodeclaradas brancas e pardas (43,5% e 45,3%, respectivamente), conforme o último Censo do IBGE do ano de 2022 (Brasil, 2022a).

---

<sup>10</sup> Subdividiu os alunos com cor autodeclarada branca (branca e amarela) e não branca (parda, preta e indígena).

De outra forma, considerando que a pesquisa se refere à população majoritariamente residente no estado do Paraná, outra justificativa pode ser que, do total de 11,44 milhões de habitantes, a maioria se declara branca, seguida por uma significativa proporção de pardos, pretos, amarelos e indígenas. Em termos proporcionais, a população paranaense é predominantemente branca, com uma representativa parcela de pardos e pretos, enquanto os grupos amarelos e indígenas representam uma menor parte da população (Brasil, 2022a).

Ao analisar o estado de residência dos alunos da EAD da UEPG, observa-se, na Tabela 3, que a grande maioria, representando 85,65%, reside no estado do Paraná. Essa concentração geográfica indica que a maior parte dos estudantes está localizada próxima aos polos presenciais do estado, o que pode facilitar o acesso a atividades e recursos presenciais quando necessário. No entanto, é significativo notar que, apesar de representar um percentual menor, 14,35% dos alunos vivem em outros estados brasileiros. Esse número considerável de estudantes fora do Paraná ressalta a abrangência nacional do programa CAPES/UAB e sugere a necessidade de estratégias para atender às necessidades de uma população estudantil dispersa geograficamente.

A análise dos dados econômicos dos alunos (Tabela 3) indica que a maioria dos estudantes tinham renda per capita superior a um salário mínimo, enquanto apenas 8,53% pertencem à população de baixa renda. Essa situação pode ser atribuída ao fato de que a EAD exige condições específicas para o aprendizado, como a posse de um computador e acesso à internet, o que pode ser um obstáculo para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica (Gusso, 2020).

Nesse sentido, mesmo com a especificidade da EAD, é possível analisar que em uma escala mundial, considerando a educação presencial e a distância, apenas 1% dos estudantes mais pobres entre 25 e 29 anos conseguem completar quatro anos de ensino superior. Já entre os mais ricos, 20% em média acabam obtendo o diploma (Unesco, 2022). Ou seja, independentemente do contexto, os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica enfrentam desafios significativos que impactam sua capacidade de completar a educação superior.

A análise do nível de instrução dos chefes de família dos alunos da EAD da UEPG revela um panorama variado que pode influenciar o suporte acadêmico oferecido aos estudantes. Observa-se na Tabela 3, que a maior parte dos chefes de família possui ensino médio completo, representando 38,52% do total. Esse nível de

escolaridade pode limitar a capacidade de oferecer um suporte acadêmico mais aprofundado e uma orientação educacional efetiva aos filhos. Em seguida, uma parcela menor dos chefes de família possui ensino superior completo, o que sugere uma valorização mais significativa da educação e uma maior capacidade de apoio acadêmico dentro do ambiente doméstico.

Além disso, é pertinente destacar que uma proporção considerável de chefes de família possui apenas ensino fundamental incompleto (16,48%) ou completo (4,14%). Esses níveis de instrução indicam que um número considerável de alunos pode enfrentar desafios adicionais relacionados ao suporte educacional em casa, dado que a compreensão das demandas acadêmicas pode ser limitada.

Em contraste, a presença de chefes de família com pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, é relativamente pequena. Isso sugere que, embora esses indivíduos possam oferecer um suporte acadêmico mais robusto, eles representam uma minoria. Por fim, é notável que um número reduzido de chefes de família possui o ensino médio incompleto ou não possui escolaridade alguma. Essa realidade ressalta a importância de considerar o contexto educacional em que esses alunos estão inseridos e os possíveis impactos nas suas trajetórias acadêmicas.

Outro fator fundamental que impacta a dedicação dos alunos à EAD é a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos. A análise dos dados indica que 89,31% dos estudantes estavam trabalhando enquanto cursavam suas disciplinas, o que representa a grande maioria. Essa disparidade sublinha o desafio significativo enfrentado por muitos estudantes, que devem equilibrar as exigências profissionais com as responsabilidades acadêmicas.

Ao considerarmos a educação superior de forma abrangente, observa-se que, entre os cursos de licenciatura, 36,7% dos alunos trabalham 40 horas semanais ou mais, enquanto esse percentual sobe para 51,4% nas demais áreas (Semesp, 2024). Dessa forma, a EAD se destaca por apresentar uma proporção maior de alunos que precisam simultaneamente trabalhar e estudar. Essa maior taxa pode ser atribuída à flexibilidade oferecida por essa modalidade de ensino, que permite uma conciliação mais viável entre as obrigações profissionais e acadêmicas (Bordoloi, 2018).

Esses aspectos combinados oferecem um panorama abrangente das características e desafios enfrentados pelos alunos da EAD na UEPG. Essa análise detalhada proporciona uma base sólida para as investigações subsequentes, que

visam avaliar a probabilidade de evasão entre estudantes com diferentes perfis. A partir desses dados, foi possível identificar quais fatores específicos estão mais associados ao abandono do modelo de EAD, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas que influenciam a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos.

## 5.2 INFRAESTRUTURA E EQUIPE EDUCACIONAL DA EAD NA UEPG

Para examinar as características da EAD na UEPG, coletou informações junto à equipe educacional da EAD da UEPG, sendo: coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, professores formadores, tutores, bem como de membros das secretarias e técnicos diretamente vinculados ao processo de implantação e desenvolvimento da EAD na universidade.

O questionário abrangeu tanto questões gerais aplicáveis a todas as funções quanto questões específicas relacionadas a cada atribuição, conforme pode ser observado no Apêndice A.

O questionário mensurou aspectos relacionados à percepção sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tais como acessibilidade, adequação das atividades, eficácia dos meios de comunicação na plataforma, métodos de avaliação, conteúdo interativo e avaliação do suporte técnico. Adicionalmente, o questionário inclui perguntas sobre questões pedagógicas na EAD e as opiniões dos respondentes acerca dos alunos.

Entender como é a infraestrutura e a funcionalidade da EAD se torna vital visando identificar se essa composição não pode ser um dos fatores ligados a maior (ou menor) permanência dos alunos nos cursos.

### 5.2.1 Características da Equipe Educacional

Para compreender os fatores que contribuem para a evasão dos alunos, é necessário analisar o perfil da equipe que interage diretamente com eles. A investigação de características específicas dessa equipe pode revelar como a dinâmica entre os profissionais e os discentes afeta a decisão de permanecer ou desistir do curso. No que se refere ao questionário, as perguntas de natureza

demográfica visam caracterizar a amostra, permitindo uma compreensão detalhada do perfil do público-alvo.

Em relação ao grau de escolaridade da equipe educacional, observa-se na Tabela 4 que a maioria dos respondentes possui doutorado (40%), seguido de participantes com mestrado (30%). Aqueles com formação em nível de especialização representam 24% da amostra, enquanto 6% possuem apenas graduação. Estes últimos ocupam cargos de secretários e técnicos, funções que demandam, no máximo, graduação. Para o cargo de secretário, exige-se, no mínimo, formação de nível médio, curso técnico completo ou curso superior em andamento ou concluído (UEPG, 2023). Esse requisito é rigorosamente seguido pela EAD na UEPG.

Tabela 4 - Grau de escolaridade - Equipe educacional - UAB UEPG - 2024.

|                        | <b>Grau de escolaridade</b> |                  |              |              |
|------------------------|-----------------------------|------------------|--------------|--------------|
|                        | Graduado (%)                | Especialista (%) | Mestre (%)   | Doutor (%)   |
| Coordenação pedagógica | -                           | -                | 50%          | 50%          |
| Coordenação de curso   | -                           | -                | -            | 100%         |
| Coordenação de tutoria | -                           | -                | -            | 100%         |
| Tutores                | -                           | 38,8%            | 42,4%        | 18,8%        |
| Técnicos               | 46,2%                       | 38,5%            | 7,7%         | 7,7%         |
| Secretarias            | 50%                         | 50%              | -            | -            |
| Professores Formadores | -                           | -                | 31,4%        | 68,6%        |
| <b>TOTAIS</b>          | <b>5,8%</b>                 | <b>24,4%</b>     | <b>30,8%</b> | <b>38,9%</b> |

FONTE: Dados da pesquisa, 2024.

Dada a diversidade nos níveis de formação, é importante destacar que os requisitos obrigatórios para participar do processo de seleção da CAPES/UAB em conjunto com a UEPG variam conforme a função.

Com relação a equipe pedagógica, para a adequação como coordenador de curso, coordenador de tutoria e professor formador são necessários experiência de 1 (um) ano no magistério superior ou formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior. Já a função de tutor exige formação de nível superior (Brasil, 2024). Observa-se, no caso deste último, que a maioria (61%) tem pelo menos o mestrado (Tabela 4), evidenciando o alto nível de formação dos tutores. Ressalta-se, que os professores formadores também têm alta formação, com 69% apresentando o título de doutorado. Esses dados revelam uma

preocupação institucional com a qualificação do corpo docente, fator essencial para assegurar a qualidade do ensino, especialmente no contexto da educação a distância

Em relação ao tempo de atuação na função no âmbito da EAD, conforme Tabela 5, a maioria da equipe educacional tem 3 anos ou mais de serviço na EAD. A experiência na EAD se faz fundamental para o bom desempenho nas atividades. Segundo Mizukami (2004), mais do que aprender a utilizar tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem, a autora destaca que o domínio do conteúdo específico da EAD constitui o principal pilar das atividades de ensino ao longo das experiências educacionais.

Tabela 5 - Tempo de Atuação na EAD – Equipe educacional - UAB UEPG - 2024.

| <b>Tempo de atuação EAD</b> |                |               |               |                |
|-----------------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
|                             | Menos de 1 ano | De 1 a 2 anos | De 3 a 4 anos | Mais de 5 anos |
| Coordenação pedagógica      | -              | 50%           | -             | 50%            |
| Coordenação de curso        | 25%            | 16,7%         | 33,3%         | 25%            |
| Coordenação de tutoria      | -              | 33,3%         | -             | 66,7%          |
| Tutores                     | 17,6,%         | 9,4%          | 22,4%         | 50,6%          |
| Técnicos                    | 38,5%          | 15,4%         | 7,7%          | 38,5%          |
| Secretarias                 | -              | 75%           | 12,5%         | 12,5%          |
| Professores Formadores      | 21,6%          | 9,8%          | 21,6%         | 47,1%          |
| <b>TOTAIS</b>               | <b>19,8%</b>   | <b>13,9%</b>  | <b>20,9%</b>  | <b>45,3%</b>   |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Considerando que o tempo mínimo de experiência exigido para a atuação na equipe pedagógica da EAD é de 1 (um) ano no magistério superior (Brasil, 2024), o fato de a maioria dos membros possuir mais de 3 (três) anos de experiência na EAD é um indicativo altamente positivo. Essa vivência maior no contexto da EAD contribui significativamente para a qualidade do ensino e para a efetividade das práticas pedagógicas, uma vez que promove uma compreensão sólida das demandas e especificidades desse modelo educacional.

Com relação ao perfil dos participantes, é interessante destacar também o grau de conhecimento da equipe na utilização da plataforma *Moodle*, um software livre que oferece uma variedade de recursos e ferramentas para a gestão da aprendizagem, utilizado como Sistema para Gerenciamento dos cursos a distância da UEPG.

Ao analisar o grau de conhecimento dos coordenadores pedagógicos (Tabela 6), observa-se que todos os entrevistados classificam seu nível de conhecimento como básico. De acordo com a literatura, o papel do coordenador pedagógico é de suma importância, assumindo a função de agente responsável pela formação continuada dos professores e atuando como integrador e articulador de ações. A literatura defende que o coordenador pedagógico deve fornecer suporte, promover a reflexão e estimular o processo de tomada de decisão, com o objetivo de propor alternativas para superar os desafios enfrentados na prática docente (Torres, 1994).

Conforme estabelecido no edital de seleção do NUTEAD, o coordenador pedagógico é responsável por planejar a capacitação dos profissionais, coordenar e avaliar os processos de aprendizagem para combater a evasão, orientar práticas docentes e acompanhar propostas de trabalho. Em sequência, deve analisar os indicadores de avaliação institucional, tanto externos quanto internos, para subsidiar decisões sobre a proposta pedagógica e os projetos do NUTEAD, e ajustar continuamente as ações de apoio ao ensino-aprendizagem com base em indicadores internos e de frequência dos estudantes (Nutead, 2024). Em síntese, suas funções são predominantemente pedagógicas e administrativas, com acesso limitado ao AVA. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento básico dos coordenadores pedagógicos aparentemente é suficiente para a boa execução das suas funções.

Tabela 6 - Grau de conhecimento na utilização da plataforma Moodle - UAB UEPG - 2024.

| <b>Grau de conhecimento na utilização da plataforma Moodle</b> |               |            |                   |              |
|----------------------------------------------------------------|---------------|------------|-------------------|--------------|
| Função                                                         | Iniciante (%) | Básico (%) | Intermediário (%) | Avançado (%) |
| Coordenação pedagógica                                         |               | 100%       | -                 | 0%           |
| Coordenação de curso                                           | -             | -          | 66,70%            | 33,30%       |
| Coordenação de tutoria                                         | -             | -          | 66,70%            | 33,30%       |
| Tutores                                                        | -             | 1,20%      | 44,70%            | 54,10%       |
| Técnicos                                                       | 15,40%        | 23,10%     | 30,80%            | 30,80%       |
| Secretarias                                                    | 12,50%        | 12,50%     | 37,50%            | 37,50%       |
| Professores Formadores                                         | -             | 9,80%      | 62,70%            | 27,50%       |

FONTE: Dados da pesquisa, 2024.

No que diz respeito aos coordenadores de curso e coordenadores de tutoria, observamos na Tabela 6 que mais da metade dos participantes avalia seu conhecimento da plataforma *Moodle* como intermediário, enquanto o restante o

considera avançado. Importante destacar que, nenhum membro da coordenação de curso e de tutoria classifica seu conhecimento como básico ou iniciante.

Isso se deve ao fato de que, de acordo com as atribuições estabelecidas para o coordenador de curso e de tutoria no edital de seleção para tal função, as responsabilidades incluem coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas, supervisionar o processo de diagramação do curso, além de orientar e apoiar os tutores no desenvolvimento de suas atividades. Para o adequado desempenho dessas funções, é essencial que os coordenadores tenham acesso e conhecimento da plataforma. O edital sublinha a importância de uma familiaridade com as funcionalidades da plataforma *Moodle*, que será um dos principais ambientes de trabalho do coordenador, com o objetivo de garantir maior qualidade e eficácia no cumprimento de suas responsabilidades (Nutead, 2023b). De acordo com as premissas estabelecidas pelos editais de seleção da equipe que fará parte da UAB (Nutead, 2023b), para a adequada execução de suas funções, é imperativo que tanto o coordenador de curso quanto o coordenador de tutoria possuam um nível de conhecimento intermediário ou avançado. Sendo assim, aparentemente são suficientes os resultados analisados dentro da equipe da UEPG.

Ao referir-nos aos tutores e professores formadores, associamos diretamente sua atuação ao ambiente *Moodle*, reconhecendo-o como o principal local de trabalho para os tutores e o instrumento fundamental para os professores formadores. Isso se deve ao fato de que o tutor a distância é responsável por acompanhar todas as etapas da disciplina, gerenciar as interações no AVA e conduzir as avaliações, enquanto o professor formador é incumbido de conceber a disciplina para o AVA, estruturar as atividades, organizar os ambientes e preparar as avaliações.

Nesse contexto, o perfil desejado para esses dois membros da equipe da EAD inclui um sólido conhecimento das operações dentro do AVA. Na equipe EAD da UEPG, a maioria dos professores formadores avalia seu nível de conhecimento do *Moodle* como intermediário (62,7%) ou avançado (27,5%), embora uma minoria ainda possua apenas um nível básico (9,8%). Entre os tutores, a maioria avalia seu nível de conhecimento no uso da plataforma Moodle como avançado.

Analisando o conhecimento do *Moodle* das secretarias nas opiniões dos próprios membros dessa equipe, percebemos que 75% considera o seu nível de conhecimento na plataforma *Moodle* como avançado ou intermediário. A minoria considera o conhecimento da plataforma *Moodle* como básico ou iniciante.

De maneira geral, os técnicos são os membros da equipe que mantêm um contato direto e gerencial com a plataforma. Dentre esses profissionais, 30,8% afirmam possuir conhecimento avançado da plataforma, e a mesma porcentagem é observada entre aqueles com conhecimento intermediário. A equipe de técnicos com conhecimento básico do *Moodle* é composta por 23,1%, enquanto apenas 15,4% se consideram iniciantes na plataforma. Esta última porcentagem pode estar relacionada aos 38,5% dos técnicos que atuam na EAD há menos de um ano.

Ao verificar-se que a atuação dos técnicos acontece diretamente na plataforma *Moodle*, a presença de conhecimento básico ou iniciante é considerada como uma limitação que a equipe deve observar e abordar. Essa melhoria no nível de conhecimento pode contribuir para otimizar o fluxo de trabalho.

Em resumo, o perfil dos participantes da pesquisa é composto em sua maioria por profissionais doutores (40% dos respondentes) com idade entre 45 a 54 anos (31% dos respondentes), que possuem mais de cinco anos de tempo de atuação em uma das funções da EAD (46% dos respondentes).

O grau de instrução da equipe está alinhado com as expectativas para um grupo envolvido com a educação. No entanto, a experiência com a plataforma *Moodle* é um fator fundamental para a atuação eficaz na EAD e deve ser aprimorada de maneira contínua.

#### 5.2.2 Percepção quanto à capacitação da equipe educacional, qualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem e percepção quanto às questões pedagógicas

Nesta seção, avaliamos a infraestrutura e a qualidade do programa CAPES/UAB na UEPG a partir da perspectiva dos profissionais envolvidos. Esta abordagem busca realizar uma análise crítica e detalhada dos aspectos pedagógicos, operacionais e de suporte oferecidos pela instituição, fornecendo uma visão interna sobre os recursos disponíveis, a eficácia dos processos e a adequação das práticas implementadas para atender às necessidades dos alunos.

A análise do grau de interesse da equipe por capacitação revela diferenças significativas entre os distintos grupos, conforme apresentado na Tabela 7. Apesar dessas variações, observa-se uma cultura consolidada de desenvolvimento técnico entre grande parte da equipe, evidenciada pelo compromisso contínuo da maioria em buscar capacitação de forma regular.

Tabela 7 - Percentual de respostas para a pergunta: “Você realiza cursos de capacitação e aprimoramento técnico para práticas realizadas na sua função?” - UAB UEPG - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |             |                      |             |
|------------------------|--------------|-------------|----------------------|-------------|
|                        | Nunca        | Quase nunca | Quase todas as vezes | Sim, sempre |
| Coordenação pedagógica |              |             | 50%                  | 50%         |
| Coordenação de curso   |              | 17%         | 58%                  | 25%         |
| Coordenação de tutoria |              |             |                      | 100%        |
| Tutores                |              | 4,7%        | 47,1%                | 48,2%       |
| Técnicos               |              | 15,4%       | 38,5%                | 46,2%       |
| Secretarias            | 12,50%       | 25,00%      | 12,50%               | 50%         |
| Professores Formadores |              | 13,7%       | 47,1%                | 39,2%       |
| TOTAIS                 | 2,7%         | 13,4%       | 34,2%                | 49,9%       |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como capacitação, podemos entender não só o aprimoramento individual da equipe, mas também a utilização de inteligência coletiva<sup>11</sup>, desenvolvendo um ambiente colaborativo. Para as autoras Xavier, Ferreira e Àvila (2013), o formato de geração de processos de inteligência coletiva é necessário pois permite a capacitações em grupo e os profissionais encontram espaços que incentivam a expressão de pensamentos, a escuta sensível, a percepção do outro e o crescimento da autonomia.

Em relação à avaliação do AVA, a nota variou entre 8,5 e 10 pontos, conforme Tabela 8. Os *feedbacks* positivos foram feitos também de forma descritiva:

Resposta 1: “Funciona muito bem.”

Resposta 2: “Os colaboradores são excelentes e a plataforma é bem organizada.”

Resposta 3: “A plataforma é clean e de fácil acesso. Além disso, o AVA sempre está sendo atualizado.”

Resposta 4: “O ambiente é muito fácil de ser utilizado, tanto para tutores, quanto para alunos.”

Resposta 5: “Bem didática, abas fáceis de manusear, bem distribuído os conteúdos e atividades.”

As falas destacam a satisfação dos usuários com a funcionalidade, organização e acessibilidade da plataforma educacional. Elas refletem uma percepção positiva sobre a clareza, a organização e a usabilidade do AVA, além da qualidade do suporte oferecido.

<sup>11</sup> “Uma inteligência distribuída, por toda parte, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização de competências”(Levy, 2011).

Tabela 8 - Pontuação média para a avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e do apoio da equipe técnica e pedagógica no funcionamento do curso - UAB UEPG - 2024.

| CATEGORIAS             | PONTUAÇÃO MÉDIA                                                                                                                     |                                                                                    |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | Em uma escala de 0 a 10 (onde 0 é a pior nota e 10 é a melhor), como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem da UEPG-NUTEAD? | Como você avalia o apoio da equipe técnica e pedagógica no funcionamento do curso? |
| Coordenação pedagógica | 8,5                                                                                                                                 | 9,5                                                                                |
| Coordenação de curso   | 9,0                                                                                                                                 | 9,0                                                                                |
| Coordenação de tutoria | 10,0                                                                                                                                | 10                                                                                 |
| Tutores                | 9,2                                                                                                                                 | 8,0                                                                                |
| Técnicos               | 8,6                                                                                                                                 | -                                                                                  |
| Secretarias            | 9,6                                                                                                                                 | -                                                                                  |
| Professores Formadores | 9,1                                                                                                                                 | 9                                                                                  |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Entre aqueles que forneceram notas mais baixas em relação à média (Tabela 8), apresentaram diversas justificativas para suas avaliações. Entre os técnicos, as críticas principais incluíram a dificuldade de acessibilidade da plataforma, a baixa qualidade e o tamanho excessivo das videoaulas enviadas pelos professores, a lentidão do sistema, o design desatualizado e o envio tardio dos materiais, que compromete a qualidade da diagramação.

Os coordenadores de curso expressaram críticas relacionadas à necessidade de melhorias nas funcionalidades da plataforma, à autonomia dos professores formadores dentro da plataforma após a diagramação, e à dificuldade de navegação. Do mesmo modo, apontaram que alguns recursos, como as atividades de cruzadinhas e os textos colaborativos, não funcionam de maneira eficiente.

Os *feedbacks* recebidos dos tutores foram bastante relevantes e revelaram várias áreas de preocupação. As principais críticas incluíram um layout pouco intuitivo, limitações nos chats do AVA, que não permitem o envio de arquivos, e a ausência de suporte online dentro da plataforma. Os tutores destacaram também a falta de funcionalidades adequadas para a correção de atividades e lançamento de notas, como uma barra de acompanhamento e notificações sobre as atividades enviadas pelos alunos. Houve também solicitações para a melhoria do conteúdo das disciplinas e diversas reclamações relacionadas à acessibilidade para pessoas com deficiência.

Com relação às observações dos professores formadores, diversos pontos mencionados coincidem com as críticas recebidas de outros membros da equipe,

especialmente no que se refere à necessidade de melhorias nas funcionalidades, na interação e na lentidão dentro da plataforma. Surgiu ainda uma nova preocupação relacionada à estrutura dos fóruns, conforme ilustrado pelos seguintes *feedbacks*:

Resposta 1: “Funcionalidades do AVA não foram possíveis de serem utilizadas pelos alunos, por exemplo: fórum de discussão.”

Resposta 2: “A estrutura dos fóruns é inadequada e apresenta pouca integração com outros canais de comunicação, como o WhatsApp.”

Essas falas evidenciam limitações na funcionalidade e na integração do AVA, além de apontarem para a necessidade de um ambiente de aprendizado que favoreça a comunicação efetiva e a colaboração entre os discentes.

Foram identificadas dificuldades na adequação dos materiais enviados pelos professores à plataforma, incluindo desafios na adaptação das atividades ao AVA e na formatação dos conteúdos.

A seguir, o Quadro 4 apresenta uma síntese das principais sugestões de melhoria para a plataforma AVA, fundamentadas nas contribuições da equipe.

Quadro 4 - Principais pontos a avançar na Plataforma AVA por categoria - Opinião da equipe EaD da UEPG.

| CATEGORIA              | PRINCIPAIS AVANÇOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coordenação pedagógica | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Coordenação de curso   | Acessibilidade, desempenho e velocidade, layout e design mais intuitivos, facilidade de interação entre tutores e alunos, melhorias na funcionalidade de correção e lançamento de notas, notificações e acompanhamento de atividades para tutores, conteúdo didático mais atraente, gestão de alunos desistentes, acesso ao portal de notas, suporte online na plataforma, otimização na transição entre páginas. |
| Coordenação de tutoria | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Tutores                | Acessibilidade, desempenho e velocidade, layout e design mais intuitivos, facilidade de interação entre tutores e alunos, melhorias na funcionalidade de correção e lançamento de notas, notificações e acompanhamento de atividades para tutores, conteúdo didático mais atraente, gestão de alunos desistentes, acesso ao portal de notas, suporte online na plataforma, otimização na transição entre páginas. |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Técnicos               | Melhorar a acessibilidade, a qualidade das videoaulas, o design dos materiais e as ferramentas interativas, otimizar a velocidade, atualizar o layout e o design visual, promover o uso de recursos atrativos como esquemas e cards coloridos, reduzir o envio de arquivos de texto grandes, melhorar a formatação das disciplinas para tornar os conteúdos mais envolventes, e garantir que os materiais sejam enviados com antecedência para garantir melhor qualidade. |
| Secretarias            | Maior facilidade de acesso, tornar a plataforma mais intuitiva, resolver inconsistências de conexão, melhorar a localização do conteúdo, facilitar o acesso aos contatos de coordenadores e orientadores, e realizar uma avaliação de outras plataformas EAD de instituições para possíveis melhorias, utilizando benchmarking.                                                                                                                                           |
| Professores Formadores | Formato de avaliação, facilitar o acesso às disciplinas, torná-la mais interativa, melhorar a funcionalidade dos fóruns e integrar melhor com canais de comunicação como e-mail e WhatsApp, implementar liberação gradual de conteúdos, otimizar o desempenho para reduzir a lentidão, aprimorar o acesso a e-books e materiais em PDF, atualizar a versão do Moodle e implementar um sistema de monitoramento de acessos e visualização das mensagens pelos alunos.      |

Fonte: Resultado da pesquisa, 2024.

Resumindo, os principais avanços sugeridos pela equipe para a melhora na Plataforma AVA são maior rapidez e estabilidade no acesso, design intuitivo e atraente, integração de ferramentas interativas, e otimização na gestão pedagógica, como a liberação gradual de conteúdos e acompanhamento personalizado de atividades. Além disso, o material didático foi aprimorado, com envio antecipado e uso de recursos mais dinâmicos.

Ainda com base na Tabela 8, foi avaliado o apoio da equipe técnica e pedagógica no funcionamento do curso, a qual se apresentou bem categorizada, de modo que, nenhum dos participantes avaliou com nota menor que 7.

No que tange às percepções sobre questões pedagógicas dos cursos, o questionário analisou inicialmente a adequação das atividades propostas para os alunos, conforme Tabela 9. A maioria da equipe (78,73%) considera que o formato das atividades na plataforma é apropriado para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 9 - Percentual de respostas para a pergunta: “Na sua opinião, você considera que os formatos de atividades propostas na plataforma AVA-UEPG (Tarefas, Fóruns, Questionários, Atividades interativas) são adequadas para avaliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos?” - UAB UEPG - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |                      |             |       |
|------------------------|--------------|----------------------|-------------|-------|
|                        | Sim, sempre  | Quase todas as vezes | Quase nunca | Nunca |
| Coordenação pedagógica | 50%          | 50%                  |             |       |
| Coordenação de curso   | 66,7%        | 33,3%                |             |       |
| Coordenação de tutoria | 100%         |                      |             |       |
| Tutores                | 77,6%        | 21,2%                | 1,2%        |       |
| Técnicos               | 61,5%        | 23,1%                |             |       |
| Secretarias            | 100%         |                      |             |       |
| Professores Formadores | 84,3%        | 13,7%                | 2,0%        |       |
| TOTAIS                 | 78,7%        | 18,9%                | 1,1%        | 0,0%  |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No entanto, alguns *feedbacks* sugerem a necessidade de melhorias na aplicação dessas atividades. Por exemplo, um dos participantes observou: "Acredito que precisa de mais discussões entre professores e estudantes para incentivar o senso crítico e para poder avaliar o processo de aprendizagem."

As opiniões sobre as atividades na plataforma AVA apontam várias áreas de melhoria. Há uma necessidade de ferramentas adequadas para atividades síncronas orais e maior diversidade nas ferramentas de avaliação. A personalização do ensino foi citada algumas vezes, com sugestão de acompanhamento mais próximo dos alunos, já que o fórum não é eficaz para todos. Também se destaca a redundância nas atividades e a necessidade de maior atenção dos formadores para manter o engajamento.

A interação tutor-aluno também foi colocada em pauta para ser aprimorada, além de mais atividades síncronas e práticas, especialmente em cursos como Educação Física. Atividades desatualizadas, fóruns pouco eficazes e a falta de padronização também são pontos citados pela equipe a serem ajustados. Também sugere-se mais interações imediatas, como diálogos instantâneos, e encontros presenciais para construir o conhecimento colaborativamente. Por fim, é importante revisar a estrutura das atividades, reduzir a facilidade de plágio e otimizar o formato dos fóruns para incentivar reflexões mais profundas.

Quanto ao volume de atividades e disciplinas concomitantes, a percepção da equipe se dividiu entre “adequado” ou “parcialmente adequado”, como demonstrado na Tabela 10. No entanto, uma parcela significativa dos respondentes,

especialmente os técnicos, identificou que o elevado volume de atividades é pouco adequado ou inadequado (38,5% e 23,1%, respectivamente). Essa análise é relevante, considerando que os técnicos são a equipe com maior acesso às atividades dos alunos, uma vez que são responsáveis pela diagramação da plataforma.

Outra categoria a ser analisada na Tabela 10 é a dos tutores. A maioria deles considera o volume de atividades na plataforma como parcialmente adequado, o que sinaliza a necessidade de atenção na organização das disciplinas. A avaliação dos tutores é especialmente relevante, pois, além de corrigirem as atividades dos alunos, eles estão em contato direto com os estudantes, recebendo frequentemente *feedbacks* e reclamações.

Tabela 10 - Percentual de respostas para a pergunta: “como você considera o volume de atividades e disciplinas concomitantes (que acontecem ao mesmo tempo)?” - Ponta Grossa - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |                        |                 |             |
|------------------------|--------------|------------------------|-----------------|-------------|
|                        | Adequado     | Parcialmente adequados | Pouco adequados | Inadequados |
| Coordenação pedagógica | 100%         |                        |                 |             |
| Coordenação de curso   | 41,7%        | 33,3%                  | 16,7%           | 8%          |
| Coordenação de tutoria | 66,7%        | 33,3%                  |                 |             |
| Tutores                | 40%          | 43,5%                  | 11,8%           | 4,7%        |
| Técnicos               | 23,1%        | 15,4%                  | 38,5%           | 23,1%       |
| Secretarias            | 50%          | 38%                    | 12,5%           |             |
| Professores Formadores | 49%          | 47,1%                  | 3,9%            |             |
| TOTAIS                 | 41,3%        | 42,5%                  | 11,4%           | 2,8%        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nesta linha, de acordo com a tese da autora Bento (2013), o excesso de conteúdo e de atividades é um fator determinante para a desistência dos alunos. Nesse contexto, a sobrecarga de conteúdo é considerada um erro, pois seu uso excessivo pode levar à desvalorização do aprendizado, em vez de contribuir para o desenvolvimento efetivo das competências desejadas.

Quanto aos prazos para a realização das atividades, embora a maior parte da equipe tenha considerado os prazos como adequados, uma parcela significativa avaliou-os como parcialmente adequados ou pouco adequados, conforme a Tabela 11. As justificativas apresentadas para as avaliações negativas foram as seguintes:

Resposta 1: “Muitas atividades juntas terminando ao mesmo tempo e com longos prazos prejudicam os tutores no processo de correção pois os alunos acabam deixando tudo para ultima hora.”

Resposta 2: “Prazos longos dão opção de gerenciamento de tempo, mas também dão brechas para procrastinação.”

Resposta 3: “Grande parte dos alunos tem uma jornada de trabalho e até mesmo doméstica que necessita de um tempo longo para execução das tarefas.”

Resposta 4: “Muitas vezes os acadêmicos reclamam do excesso de atividades e prazos.”

Resposta 5: “Deveria estabelecer um calendário que todos os professores tivessem acesso para não colocar o encerramento de atividades das disciplinas muito próximo de outras.”

Resposta 6: “Prazos curtos são mais assertivos e facilitam a execução e correção dos trabalhos. Gosto da metodologia de cronograma para entrega de cada parte da estrutura do TCC, em uma construção conjunta com o orientador e orientado.”

As respostas apontam para a sobrecarga de tarefas e a coincidência de prazos como fatores que dificultam o processo de correção e aumentam a procrastinação, uma vez que muitos alunos lidam com outras responsabilidades, como trabalho e tarefas domésticas. Por outro lado, algumas falas reconhecem que prazos curtos podem ser mais eficazes, facilitando a execução e a correção dos trabalhos.

Tabela 11 - Percentual de respostas para a pergunta: “Qual sua opinião sobre prazos longos para a realização das atividades pelos alunos?”- UAB UEPG - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |                        |                 |             |
|------------------------|--------------|------------------------|-----------------|-------------|
|                        | Adequado     | Parcialmente adequados | Pouco adequados | Inadequados |
| Coordenação pedagógica | 50%          |                        | 50%             |             |
| Coordenação de curso   | 41,7%        | 50%                    | 8,3%            |             |
| Coordenação de tutoria | 66,7%        | 33,3%                  |                 |             |
| Tutores                | 48,2%        | 34,1%                  | 15,3%           | 2,4%        |
| Técnicos               | 15,4%        | 61,5%                  | 15,4%           |             |
| Secretarias            | 50%          | 37,5%                  |                 |             |
| Professores Formadores | 54,9%        | 33,3%                  | 7,8%            | 3,9%        |
| TOTAIS                 | 47,7%        | 36,7%                  | 12,0%           | 2,2%        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Outro aspecto analisado foi a comunicação presente na plataforma, abrangendo tanto a interação entre alunos e equipe quanto a comunicação interna entre os membros da equipe. Com relação aos meios de comunicação presentes na plataforma, analisando a Tabela 12, tem-se que 82,28% da equipe considerou que são adequados, contudo, dentre as respostas descritivas, a equipe revelou que: “a maioria dos atendimentos são realizados via whatsapp”.

Tabela 12 - Percentual de respostas para a pergunta: “Como considera os meios de comunicação presentes na plataforma? Atendem suas necessidades?” - UAB UEPG - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |                        |                 |             |
|------------------------|--------------|------------------------|-----------------|-------------|
|                        | Adequado     | Parcialmente adequados | Pouco adequados | Inadequados |
| Coordenação pedagógica | 100%         |                        |                 |             |
| Coordenação de curso   | 58,3%        | 41,7%                  |                 |             |
| Coordenação de tutoria | 100%         |                        |                 |             |
| Tutores                | 82,4%        | 12,3%                  | 4,7%            |             |
| Técnicos               | 76,9%        | 15,4%                  |                 |             |
| Secretarias            | 475,0%       | 12,5%                  | 12,5%           |             |
| Professores Formadores | 86,3%        | 11,8%                  |                 | 2%          |
| TOTAIS                 | 82,2%        | 13,7%                  | 2,8%            | 0,5%        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Embora os meios de comunicação disponíveis na plataforma atendam às necessidades da equipe, não se pode desconsiderar a utilização do WhatsApp, que foi mencionado em várias respostas descritivas da equipe. A usabilidade do WhatsApp, quando aplicada com objetivos específicos e bem definidos, tem o potencial de promover a interação e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (Pereira *et al.*, 2012).

Entre suas potencialidades, o aplicativo oferece uma conexão quase permanente, facilitando a interação entre todos os participantes do processo educativo. Ademais, permite a troca de informações em diferentes formatos, o que contribui para o desenvolvimento de estratégias construtivistas e colaborativas. Assim, a integração do WhatsApp como uma ferramenta de apoio pode enriquecer a dinâmica da aprendizagem (Moreira; Trindade, 2017).

No que se refere ao *feedback*<sup>12</sup> fornecido pelos tutores aos alunos, a maioria da equipe acredita que a comunicação sobre as atividades ocorre de forma constante. No entanto, uma parcela considerável considera que o *feedback* é dado quase sempre ou quase nunca, conforme a Tabela 13.

<sup>12</sup> “É um processo de retroalimentação que traz ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem” (Masseto, 2011, p. 164).

Tabela 13 - Percentual de respostas para a pergunta: “Nas atividades abertas, há feedback dos tutores para os alunos?” - UAB UEPG - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |                      |             |       |
|------------------------|--------------|----------------------|-------------|-------|
|                        | Sim, sempre  | Quase todas as vezes | Quase nunca | Nunca |
| Coordenação pedagógica |              | 50,0%                | 50,0%       |       |
| Coordenação de curso   | 58,3%        | 41,7%                |             |       |
| Coordenação de tutoria | 33,3%        | 66,7%                |             |       |
| Tutores                | 82,4%        | 16,5%                |             | 1,2%  |
| Técnicos               | 7,7%         | 61,5%                |             |       |
| Secretarias            |              |                      |             |       |
| TOTAIS                 | 69,50%       | 28,60%               | 1,70%       | 0,00% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Considerando que a modalidade de EAD exige autonomia por parte do aluno e que a ausência de um ambiente presencial para a interação com colegas e a equipe constitui um dos principais desafios enfrentados por tutores e alunos, o fator emocional emerge como um aspecto crítico a ser abordado. A utilização eficiente do *feedback* permite que o curso estabeleça um diálogo que favorece a interação do estudante com o objeto de aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para uma experiência educativa mais enriquecedora e significativa (Vieira, 2021).

A interação entre tutores e professores formadores também é um aspecto fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem na EAD. Na presente pesquisa, essa interação foi avaliada como adequada por mais da metade da equipe (Tabela 14), indicando que, em geral, os profissionais percebem um nível satisfatório de comunicação e colaboração entre esses dois grupos.

Essa interação adequada entre tutores e professores formadores contribui para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais coeso e colaborativo, favorecendo o alinhamento das práticas pedagógicas e metodológicas. Isso porque, no contexto da educação on-line, ao professor cabe o papel de desenvolver estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos, enquanto o tutor atua orientando e motivando-os nas atividades propostas, seguindo essas diretrizes pedagógicas. Dessa forma, em um trabalho colaborativo, professores e tutores podem lançar desafios que ampliem e promovam uma aprendizagem significativa, fortalecendo o engajamento e a compreensão dos alunos (Silva, 2010).

Tabela 14 - Percentual de respostas para a pergunta: “Como você avalia a interação entre tutor e professor formador?” - Ponta Grossa - 2024.

| CATEGORIAS             | ALTERNATIVAS |                        |                 |             |
|------------------------|--------------|------------------------|-----------------|-------------|
|                        | Adequado     | Parcialmente adequados | Pouco adequados | Inadequados |
| Coordenação pedagógica | 50,0%        |                        |                 | 50,0%       |
| Coordenação de curso   | 66,7%        | 25,0%                  | 8,3%            |             |
| Coordenação de tutoria | 33,3%        | 66,7%                  |                 |             |
| Tutores                | 62,4%        | 29,4%                  | 5,9%            | 2,4%        |
| Técnicos               | 38,5%        | 23,1%                  | 15,4%           |             |
| Secretarias            | 50,0%        |                        | 37,5%           |             |
| Professores Formadores | 60,8%        | 19,6%                  | 13,7%           | 59,0%       |
| TOTAIS                 | 60,2%        | 25,4%                  | 8,8%            | 3,5%        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Contudo, o restante das avaliações variou entre parcialmente adequado, pouco adequado e inadequado. Nas justificativas para as avaliações que consideram a comunicação diferente de adequada, a equipe apontou os seguintes aspectos:

Resposta 1: “A grande maioria dos professores não possui acesso contínuo na plataforma e nem sequer sabem quem são os tutores da disciplina”.

Resposta 2: “Existem professores formadores que não entram em contato com os tutores para orientá-los quanto aos critérios de correção ou como devem conduzir a correção das atividades, e nem mesmo respondem tutores quando estes entram em contato”.

Resposta 3: “Minha percepção é a de que o tutor demonstra ter autonomia de trabalho e poucas vezes recorre ao diálogo com o professor para tratar assuntos da disciplina”.

Resposta 4: “Na experiência que tenho não são promovidos encontros ou interações entre professor/tutor”.

Resposta 5: “Os professores formadores geralmente desconhecem os tutores. Há apenas o envio das instruções de correção das atividades, limitando a atividade do professor formador ao envio do conteúdo e atividades, e realizar as webconferências. Começamos a cobrar que os tutores e professores compareçam a reuniões com a coordenação a fim de ajustar as disciplinas e aumentar a interação”.

Resposta 6: “Profs. formadores necessitam de cobrança quanto aos critérios de correção das atividades”.

Resposta 7: “Os tutores ainda não têm a percepção que muitas questões, de conteúdo principalmente, deve ser discutido com o formador e não com a coordenação”.

Essas respostas refletem uma falta de integração e comunicação eficaz entre professores formadores e tutores no ambiente de EAD. Em essência, as falas destacam a ausência de contato direto e orientação contínua dos professores para os tutores, o que dificulta a padronização de critérios de correção e limita o

alinhamento das atividades. As percepções apontam que os tutores, em muitos casos, operam com autonomia, mas sem a devida comunicação com os professores, o que leva a uma distância nas trocas pedagógicas.

Nas contribuições dos professores formadores, foram identificados os seguintes pontos:

Resposta 1: Minha percepção é a de que o tutor demonstra ter autonomia de trabalho e poucas vezes recorrem ao diálogo com o professor para tratar assuntos da disciplina.

Resposta 2: Existem tutores que nem nos encontros síncronos propostos comparece. No monitoramento de acesso ao sistema AVA nota-se uma participação não muito frequente.

Resposta 3: Como já expus anteriormente, o fórum e o chat, não proporcionam maior interação.

Ou seja, em síntese, as opiniões demonstram que alguns tutores mostram autonomia e raramente recorrem ao professor, além de existir uma participação irregular nos encontros síncronos e no monitoramento do acesso ao AVA. O fórum e o chat não promovem uma interação significativa entre os envolvidos.

Outro ponto destacado pelos professores formadores foi a necessidade de realizar as correções das atividades propostas por eles mesmos, conforme resposta a seguir:

Resposta 1: Na maioria das vezes, houve questionamentos sobre a quantidade de atividades sugeridas e o quanto isso tornaria o processo de correção trabalhoso. Acredito que o próprio professor deve ser responsável pela correção das atividades que propõe.

Isso pode melhorar o *feedback* personalizado e aumentar a qualidade do acompanhamento do processo de aprendizagem.

Considerando a falta de interação, que apareceu em alguns *feedbacks* da equipe, identificamos as principais dificuldades enfrentadas pelos tutores no exercício de suas funções. De acordo com os dados (Tabela 15), mais da metade da equipe apontou a baixa participação dos alunos como o fator primordial. Outros problemas mencionados incluem a falta de interação, dificuldades técnicas e gestão de tempo.

Tabela 15 - Percentual de respostas para a pergunta: “Quais as principais dificuldades relatadas pelos tutores no exercício da função?” - Ponta Grossa - 2024.

| <b>Dificuldades mais citadas</b> | <b>%</b> |
|----------------------------------|----------|
| Baixa participação dos alunos    | 55,7%    |
| Falta de interação pessoal       | 20,3%    |
| Dificuldades técnicas            | 13,9%    |
| Gestão do tempo                  | 10,1%    |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao avaliar a frequência dos treinamentos para a equipe pedagógica, os dados (Tabela 16) indicam que há uma lacuna significativa na continuidade desses processos. Especificamente, 73,2% dos respondentes relataram que o treinamento ocorre quase todas as vezes, quase nunca ou nunca. Esse padrão sugere que os treinamentos não são realizados de forma contínua. Contudo, mais da metade da equipe afirmou que quando há treinamento, eles são adequados.

Tabela 16 - Percentual de respostas para a pergunta: “Qual a frequência dos treinamentos para a equipe pedagógica?” - Ponta Grossa - 2024.

| <b>CATEGORIAS</b>      | <b>ALTERNATIVAS</b> |                      |              |             |
|------------------------|---------------------|----------------------|--------------|-------------|
|                        | Sim, sempre         | Quase todas as vezes | Quase nunca  | Nunca       |
| Coordenação pedagógica |                     |                      | 100,0%       |             |
| Coordenação de curso   | 33,3%               | 41,7%                |              | 8,3%        |
| Coordenação de tutoria |                     | 100,0%               |              |             |
| <b>TOTAIS</b>          | <b>26,6%</b>        | <b>53,3%</b>         | <b>13,3%</b> | <b>6,6%</b> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao analisar a infraestrutura dos polos de apoio presencial (Tabela 17), os dados revelam uma percepção variada entre os respondentes. Boa parte dos participantes (37,5%) da pesquisa relatou não ter conhecimento sobre a infraestrutura tecnológica e técnica dos polos de apoio presencial. Essa falta de familiaridade pode indicar uma lacuna na comunicação ou na supervisão das condições dos polos, considerando a importância de a equipe conhecer a infraestrutura dos polos presenciais, a fim de fornecer orientações adequadas aos alunos.

Entre os que afirmaram ter conhecimento da infraestrutura, as opiniões estão divididas. Metade dos respondentes considera que as condições são adequadas, enquanto a outra metade avalia que são apenas parcialmente adequadas. Essa divisão de opiniões sugere uma variação na qualidade e na funcionalidade dos

recursos disponíveis nos polos, o que pode afetar a experiência dos alunos e a eficácia do suporte presencial oferecido.

A análise da atuação dos polos de apoio presencial em colaboração com as coordenações de curso revela uma percepção mista entre os respondentes, como pode ser observado na Tabela 17. Quase metade da equipe (46,4%) avaliou a relação como parcialmente adequada, indicando que, embora haja alguma colaboração, ainda existem áreas que necessitam de melhorias para alcançar um nível ideal de integração e eficácia.

Tabela 17 - Percentual de respostas para os questionamentos sobre os polos de apoio presencial - UAB UEPG - 2024.

| QUESTIONAMENTOS                                                                             | ALTERNATIVAS |                        |                 |             |                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------------|-----------------|-------------|------------------------|
|                                                                                             | Adequado     | Parcialmente adequados | Pouco adequados | Inadequados | Não tenho conhecimento |
| Como é a infraestrutura dos polos de apoio presencial?                                      | 31,2%        | 31,2%                  | 0,0%            | 0,0%        | 37,5%                  |
| Como é a atuação dos polos de apoio presencial em colaboração com as coordenações de curso? | 35,7%        | 46,4%                  | 8,9%            | 8,9%        |                        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Um grupo significativo dos participantes considera a atuação como adequada, sugerindo que, para estes respondentes, a cooperação entre os polos e as coordenações de curso está funcionando de maneira satisfatória. No entanto, o restante da equipe apresenta uma divisão em relação à adequação da colaboração, com opiniões variando entre pouco adequadas e inadequadas.

Desta forma, o questionário aplicado à equipe de EAD da UEPG revelou um alto nível de engajamento em capacitação, especialmente entre coordenadores e tutores. A maioria elogiou o AVA, mas também apontou problemas como acessibilidade, qualidade das videoaulas, e lentidão do sistema. Embora o formato das atividades seja geralmente considerado adequado, há preocupações com o volume e os prazos, que podem levar à procrastinação. A comunicação na plataforma é vista como adequada, mas muitos atendimentos ainda ocorrem via WhatsApp, e a interação entre tutores e professores formadores é limitada.

### 5.2.3 Síntese dos pontos fortes e fracos referente à infraestrutura e equipe educacional da EAD na UEPG

A EAD da UEPG apresenta uma série de características que tanto fortalecem quanto limitam a qualidade do ensino ofertado, refletindo diretamente nas condições de aprendizagem dos alunos. A seguir, são sintetizados os principais pontos fortes e fracos relativos à infraestrutura e à equipe educacional que compõem este modelo de ensino, os quais foram relatados pela própria equipe educacional EaD da UEPG, com o intuito de oferecer uma visão equilibrada sobre as áreas que necessitam de aprimoramento e aquelas que se destacam positivamente.

Conforme Quadro 5, no que tange à infraestrutura, a UEPG tem demonstrado um esforço contínuo para atender às demandas tecnológicas e pedagógicas da EAD. A instituição investe na utilização de plataformas e AVA que permitem o desenvolvimento das atividades acadêmicas de forma prática e acessível. Embora existam desafios relacionados à funcionalidade e à acessibilidade, a plataforma do AVA cumpre com seu propósito de fornecer um espaço centralizado para a disponibilização de conteúdos e interação entre alunos e professores. Além disso, a rede de polos presenciais, que oferece suporte técnico e pedagógico aos alunos, tem se mostrado uma estrutura valiosa para manter a conexão entre a teoria e a prática, proporcionando um apoio adicional ao estudante.

No que diz respeito à equipe educacional (Quadro 5), a UEPG conta com um corpo docente e tutores comprometidos com a proposta pedagógica do curso, evidenciando um empenho na mediação do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante das dificuldades que surgem no ambiente digital. A dedicação dos professores formadores e tutores ao acompanhamento do progresso dos alunos, a interação nos fóruns de discussão e a disponibilização de materiais são pontos positivos observados na prática cotidiana do curso.

Quadro 5 - Pontos fortes da capacitação da Equipe educacional e a qualidade do AVA da UEPG.

| <b>Categoria</b>             | <b>Pontos Fortes</b>                                                                                                           |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AVA                          | A plataforma é bem avaliada pela equipe, destacando-se pela funcionalidade e organização.                                      |
| Suporte técnico e pedagógico | O apoio técnico e pedagógico é considerado satisfatório, com todos os participantes avaliando a assistência de forma positiva. |

|                                      |                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adequação das atividades propostas   | As atividades na plataforma são, em sua maioria, avaliadas como apropriadas para o processo de ensino e aprendizagem, com sugestões para melhorar a diversidade nas ferramentas. |
| Apoio na correção das atividades     | O apoio na correção das atividades é bem estruturado.                                                                                                                            |
| Engajamento da equipe em capacitação | A equipe demonstra forte engajamento em sua capacitação e atualização técnica, refletindo o compromisso com a melhoria contínua e a troca de conhecimentos dentro da equipe.     |

Fonte: organizado pela pesquisa

Por outro lado, alguns pontos fracos têm sido observados tanto na infraestrutura quanto na gestão da equipe educacional, conforme o Quadro 6. A plataforma do AVA, apesar de ser funcional em muitos aspectos, apresenta falhas significativas em termos de acessibilidade e design. Em acréscimo, a qualidade das videoaulas e o tamanho excessivo dos vídeos dificultam a assimilação de conteúdo. Limitações nas funcionalidades do AVA, como atividades interativas ineficazes e falta de integração nas ferramentas de comunicação, comprometem a interação entre alunos e tutores.

Nos polos presenciais, a falta de conhecimento profundo sobre as condições tecnológicas e as dificuldades em fornecer um suporte técnico adequado são questões que merecem atenção. A infraestrutura desses polos é vista por muitos como insuficiente para dar conta das necessidades do curso EAD, o que limita a qualidade do atendimento aos alunos e enfraquece a experiência de ensino.

Em relação à equipe educacional, destaca-se a falta de integração entre professores formadores e tutores, o que resulta em uma comunicação ineficaz e prejudica o alinhamento pedagógico. A autonomia excessiva de alguns tutores, sem o devido suporte e a falta de participação nos encontros síncronos, também são apontados como fatores que impactam negativamente a qualidade do acompanhamento pedagógico. O volume excessivo de atividades, combinado com prazos inadequados, também foi identificado como um fator de sobrecarga, prejudicando a motivação dos alunos e dificultando o processo de aprendizagem.

Além disso, a ausência de treinamentos contínuos e a falta de diversidade nas ferramentas de avaliação são pontos que limitam a evolução e a eficácia da equipe educacional.

Quadro 6 - Pontos fracos da capacitação da Equipe educacional e a qualidade do AVA da UEPG.

| <b>Categoria</b>                                                         | <b>Pontos fracos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AVA                                                                      | O layout é desatualizado e pouco intuitivo, com pouca autonomia para os professores formadores após a diagramação. Faltam funcionalidades adequadas para correção de atividades e lançamento de notas, e há necessidade de melhorias na acessibilidade para pessoas com deficiência. |
| Qualidade e tamanho das Videoaulas                                       | Videoaulas com tamanho excessivo e qualidade insatisfatória, prejudicando a experiência de aprendizagem.                                                                                                                                                                             |
| Problemas de funcionalidade do AVA                                       | Falhas em atividades como cruzadinhas e textos colaborativos, e fóruns de discussão inadequados com pouca integração com outros meios.                                                                                                                                               |
| Limitações nos chats e suporte online                                    | Chat não permite envio de arquivos, e falta suporte online imediato dentro da plataforma.                                                                                                                                                                                            |
| Atrasos no envio de materiais                                            | Envio tardio de materiais, comprometendo a qualidade da diagramação e a experiência do aluno.                                                                                                                                                                                        |
| Infraestrutura dos PAPs                                                  | Falta de conhecimento sobre as condições tecnológicas dos polos, com avaliação dividida sobre a adequação de suas condições.                                                                                                                                                         |
| Falta de integração e comunicação entre professores formadores e tutores | Comunicação deficiente, falta de orientação e feedback, prejudicando o alinhamento pedagógico.                                                                                                                                                                                       |
| Autonomia excessiva dos tutores                                          | Falta de padronização nas correções e acompanhamento de aprendizagem, devido à grande autonomia dos tutores.                                                                                                                                                                         |
| Falta de participação nos encontros síncronos                            | Baixa participação dos tutores nos encontros síncronos, limitando a interação e troca de informações.                                                                                                                                                                                |
| Treinamento contínuo insuficiente                                        | Capacitação inadequada e irregular da equipe pedagógica.                                                                                                                                                                                                                             |
| Volume excessivo de atividades                                           | Sobrecarga de atividades, com prazos inadequados, levando à procrastinação e dificuldades na correção das tarefas.                                                                                                                                                                   |
| Falta de diversidade nas ferramentas de avaliação                        | Pouca diversidade nas ferramentas de avaliação, limitando as opções para avaliar os alunos.                                                                                                                                                                                          |
| Ausência de feedback adequado                                            | Feedbacks ineficazes ou pouco frequentes, prejudicando a melhoria contínua dos alunos.                                                                                                                                                                                               |

Fonte: organizado pela pesquisa.

Em síntese, a UEPG apresenta uma infraestrutura em constante

desenvolvimento, mas que ainda enfrenta desafios notáveis no que diz respeito à funcionalidade das plataformas e ao suporte oferecido nos polos presenciais. Já a equipe educacional, embora comprometida, precisa de mais integração e treinamento contínuo para garantir uma experiência de aprendizagem mais coesa e eficiente.

## **6 EVASÃO DA EAD DA UEPG: TAXAS E POSSÍVEIS DETERMINANTES**

A análise dos determinantes da evasão em cursos da EAD é essencial para uma compreensão aprofundada dos fatores que contribuem para o abandono dos estudos. Este tipo de investigação possibilita a identificação de padrões e causas subjacentes que afetam a retenção dos alunos, fornecendo informações valiosas sobre as dificuldades enfrentadas e as razões que levam ao abandono dos cursos. Essa compreensão é um passo decisivo para aprimorar a eficácia e a eficiência dos programas educacionais a distância.

Neste capítulo, inicialmente realiza-se uma análise quantitativa da evasão em cursos de EAD na UEPG, seguida por uma análise qualitativa. A análise quantitativa busca identificar, por meio de técnicas estatísticas, os fatores que podem estar associados à evasão dos alunos. Em seguida, a análise qualitativa examina as motivações dos alunos que abandonaram os cursos e explora a percepção da equipe educacional sobre os fatores que contribuem para essa desistência. Esta abordagem integrada permite uma compreensão abrangente dos elementos que influenciam a evasão e o abandono nos cursos de EAD.

### **6.1 EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO**

O INEP define evasão como sendo a “saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo)” (Brasil, 2017a, p. 9). Nesse sentido, a expressão refere-se ao insucesso final do aluno em atingir o objetivo de avançar para um nível educacional superior. Isso significa que o aluno não conseguiu expandir seu conhecimento, desenvolver suas habilidades cognitivas, ou aprimorar as competências necessárias para progredir no sistema de ensino (Brasil, 2017a).

Para calcular a taxa de evasão nas instituições de ensino superior, pode-se utilizar três principais modelos: o modelo do INEP, o modelo do Instituto Lobo e o modelo da SEMESP. Cada um desses modelos tem suas características e metodologias específicas para avaliar a taxa de desistência dos alunos.

O modelo de cálculo de evasão instituído pelo INEP considera os alunos que desistiram, transferiram suas matrículas e faleceram. O Instituto Lobo, que foca no estudo de questões relacionadas à educação, ciência e tecnologia, e na divulgação

dessas pesquisas, utiliza o método de cálculo que leva em consideração a taxa de permanência, considerando as matrículas, os egressos e novos ingressantes. Posteriormente, é realizado o cálculo da evasão, que é resultante da subtração da taxa de permanência pela unidade 1 (Lobo, 2019).

Considerando que a base de dados da UEPG forneceu apenas os dados dos alunos matriculados, formados, desistentes, trancados e reprovados dos cursos de graduação, a taxa de evasão na instituição foi calculada com base no cálculo realizado pelo SEMESP. No caso deste último, a taxa de evasão é “calculada com base nos alunos desistentes em relação ao total de alunos matriculados” (Semesp, 2016, p.140).

Os dados utilizados para a análise foram fornecidos pela PROGRAD e abrangem o período de 2011, que marca o início da oferta dos cursos de graduação UAB na UEPG, até 2023, que é o último ano para o qual estão disponíveis dados completos. As informações foram segmentadas por curso, conforme detalhado na Tabela 18, por ano, conforme apresentado no Gráfico 1, e também de forma geral.

Para compreender a análise, é essencial distinguir as modalidades de ensino: o ensino presencial e EAD. No ensino presencial, os cursos são oferecidos regularmente, com novas turmas ingressando todos os anos. Já na EAD, as turmas são formadas de acordo com as oportunidades disponibilizadas pelos editais da CAPES/UAB. Assim, na EAD da UAB, não há início de cursos anualmente, mas apenas quando permitido pela financiadora.

Assim, conforme exposto na Tabela 18, os cursos de Superior de Tecnologia em Segurança Pública, Superior de Tecnologia em Mineração e Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar, por terem iniciado sua primeira entrada no ano de 2023, não tem dados disponíveis para o cálculo da taxa de evasão, sendo atribuído a eles 0%.

Desta forma, os dados repassados pela PROGRAD são anuais, contudo consideram as matrículas e desistências do ano de referência.

Considerando os cursos em atividade desde 2011, foram analisadas as taxas de evasão por curso, conforme apresentado na Tabela 18.

Tabela 18 - Taxa de evasão da EAD da UEPG – TOTAL e por curso - 2024

| Cursos                                            | Taxa de evasão |
|---------------------------------------------------|----------------|
| Licenciatura em Computação - UAB                  | 48,48%         |
| Licenciatura em Matemática – UAB                  | 47,98%         |
| Licenciatura em História – UAB                    | 35,98%         |
| Licenciatura em Letras Portugues Espanhol - UAB   | 28,13%         |
| Bacharelado em Administração Pública UAB          | 24,53%         |
| Licenciatura em Geografia - UAB                   | 23,38%         |
| Licenciatura em Pedagogia - UAB                   | 13,40%         |
| Licenciatura em Educação Física – UAB             | 13,15%         |
| Superior de Tecnologia em Gestão Pública – UAB    | 10,81%         |
| Superior de Tecnologia em Segurança Pública - UAB | 0,00%          |
| Superior de Tecnologia em Mineração - UAB         | 0,00%          |
| Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar - UAB | 0,00%          |

Fonte: PROGRAD da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Uma análise preliminar dos dados revela que as taxas mais elevadas de evasão estão associadas aos cursos das Ciências Exatas, especificamente à Licenciatura em Computação e em Matemática. Nesse contexto, conforme argumentado por Machado e Cavalcanti (2009), essas elevadas taxas de evasão podem ser atribuídas à abordagem descontextualizada, desinteressante e excessivamente conteudista dos cursos de Ciências Exatas. Além disso, a dificuldade dos cursos é exacerbada pela necessidade de utilizar ferramentas matemáticas complexas e pelas estratégias de avaliação adotadas.

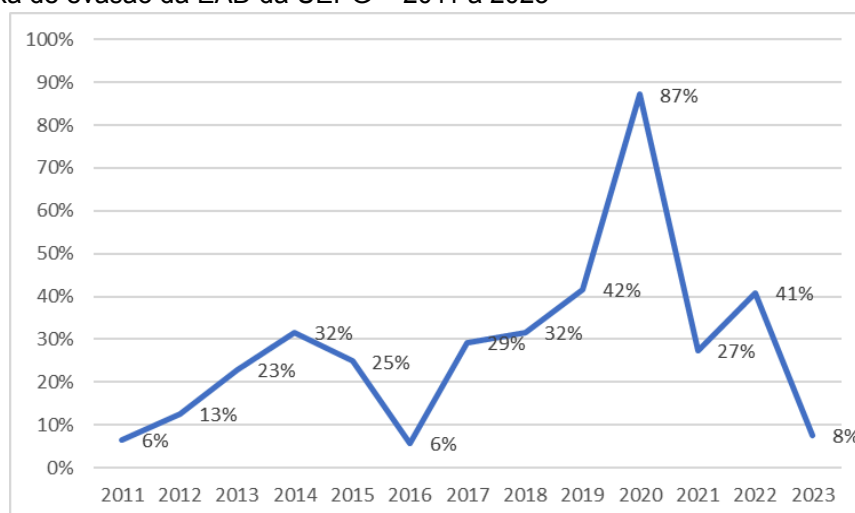
Comparando a taxa de desistência dos cursos de Ciências Exatas, que tiveram taxas de evasão entre 47,98% e 48,48% na EAD da UEPG, são consideravelmente menores que as médias nacional achadas pelo Mapa do Ensino Superior do ano de 2024 para os cursos de engenharia EAD, que considera para o ciclo de 2018 a 2022 a taxa de 62,1% (Semesp, 2024).

Os cursos de Pedagogia e Tecnólogos da UEPG também apresentam taxas de evasão inferiores à média nacional<sup>13</sup>. Em contraste, o curso de Administração Pública exibe uma taxa de evasão acima da média nacional, conforme evidenciado na Tabela 18, superando a média nacional de 12,4%. Essa taxa de evasão acima da média em Administração Pública pode estar associada a características específicas desse curso, especialmente no que diz respeito à trajetória e institucionalização da formação de gestores públicos no Brasil. Ao longo de sua história, essa área tem enfrentado desafios para consolidar uma identidade própria, o que influencia diretamente a motivação e a permanência dos estudantes (Gonçalves; Oliveira, 2016).

Juntamente a isso, o curso de Administração Pública lida com a dificuldade de estabelecer um perfil profissional claro e amplamente reconhecido, o que pode impactar as expectativas dos alunos quanto às perspectivas profissionais e ao sentido de pertencimento à área. Esse cenário se contrasta com cursos como Pedagogia e os Tecnólogos, que possuem uma trajetória mais definida e estão ancorados em perfis profissionais claros e consolidados no mercado, o que pode estar contribuindo para taxas de evasão mais baixas (Gonçalves; Oliveira, 2016).

Em relação às variações anuais, observa-se que não houve um padrão consistente de aumento ou diminuição nas taxas de evasão, conforme evidenciado no Gráfico 1. A taxa média de evasão para os cursos da UEPG, calculada entre 2011 a 2023, foi de 23,45%.

Gráfico 1 - Taxa de evasão da EAD da UEPG - 2011 a 2023



Fonte: PROGRAD da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

<sup>13</sup> O Mapa do Ensino Superior prevê, no ciclo de 2018 a 2022, uma taxa de evasão de 41,7% para o curso de Pedagogia e 32,4% para cursos Tecnólogos (Semesp, 2024).

Na Gráfico 1, observa-se que a taxa de evasão mais elevada foi registrada no ano de 2020. Esse aumento pode estar ligado ao impacto da pandemia de COVID-19, que iniciou neste ano de referência (OMS, 2020). Embora a pandemia tenha permitido a continuidade dos cursos por meio da EAD, ela trouxe uma série de desafios adicionais. O ambiente de incerteza e estresse provocado pela crise sanitária aparenta ter elevado os níveis de ansiedade, depressão e estresse entre os estudantes universitários, apesar de este grupo não ser considerado o mais vulnerável em termos de letalidade (Zhou *et al.*, 2020). Esses fatores, combinados, provavelmente exacerbaram o sentimento de desconexão e desmotivação, contribuindo para o aumento das taxas de evasão durante esse período crítico.

Podemos notar que a porcentagem referente ao ano de 2023 não oferece uma visão completa sobre o abandono ao longo da execução dos cursos. Isso se deve ao fato de que os dados fornecidos pela PROGRAD não incluem o número de abandonos dos cursos novos, apresentando apenas o total de matriculados. Essa limitação pode ter influenciado a porcentagem de abandono registrada para este ano.

Portanto, o ano de 2022, por ser o último com dados completos disponíveis para análise e por estar relativamente afastado dos efeitos diretos da pandemia, representa uma referência mais adequada para avaliar as taxas de evasão em condições normais. Observa-se uma certa proximidade entre os percentuais de evasão de 2019 e 2022, reforçando a escolha de 2022 como um bom ano de comparação. Neste ano, a taxa de evasão nos cursos de graduação da UEPG foi de 40,78%, enquanto a média nacional na EAD pública, segundo o Mapa do Ensino Superior mais recente (Semesp, 2024), foi de 31,1%. Esses dados indicam que a evasão na UEPG é substancialmente superior à média nacional, com uma diferença de 9,68 pontos percentuais.

## 6.2 EVASÃO E SEUS DETERMINANTES: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS PARA OS ALUNOS DA EAD DA UEPG

A análise dos determinantes da evasão da EAD na UEPG requer uma compreensão abrangente e profunda, que vai além do cálculo da taxa de desistência. Para se entender as razões pelas quais os alunos abandonam seus cursos, é necessário investigar uma série de fatores interconectados que influenciam

essa decisão. Dentro destes fatores, é considerado não apenas aspectos pessoais, financeiros e sociais dos estudantes, mas também fatores relacionados à própria instituição, como sua gestão administrativa, as condições pedagógicas oferecidas e o ambiente acadêmico.

Neste capítulo, realiza-se uma análise inicial sobre o perfil dos alunos, com o intuito de destacar as diferenças entre o grupo de estudantes que concluíram suas graduações e aqueles que abandonaram os cursos de EAD na UEPG. Destaca-se que todas as características possíveis de serem mensuradas com os dados coletados para o período de 2021 a 2023 foram apresentadas (Tabela 19); contudo, a análise se concentrou em algumas características específicas.

Em seguida, proceder-se-á uma investigação dos fatores que podem ter ligação com a desistência, fundamentando-se nos dados internos da UEPG disponibilizados para a pesquisa. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais aprofundada dos elementos que afetam a permanência dos alunos na modalidade EAD.

Com base na análise dos anos de 2021, 2022 e 2023, os discentes foram divididos em dois grupos: o grupo de alunos que abandonaram e o grupo de alunos que não abandonaram o ensino superior. A seguir (Tabela 19), foram calculadas médias e porcentagens de cada variável dentro de cada grupo (abandonaram ou não).

Tabela 19 - Distribuição Percentual de Abandono e Médias por Variáveis Seleccionadas\* – UEPG – 2021, 2022, 2023.

| <b>Variáveis</b>                                      | <b>Abandonaram (%)</b> | <b>Média</b> |
|-------------------------------------------------------|------------------------|--------------|
| Com cota                                              | 53,30%                 | -            |
| Sem cota                                              | 40,50%                 | -            |
| Casados                                               | 22,90%                 | -            |
| Não casados                                           | 29,70%                 | -            |
| Mulheres                                              | 41,30%                 | -            |
| Homens                                                | 47,40%                 | -            |
| Renda per capita igual ou menor que um salário mínimo | 22,50%                 | -            |
| Renda per capita maior que um salário mínimo          | 28,60%                 | -            |
| Primeira graduação                                    | 18,00%                 | -            |
| Demais graduações                                     | 18,90%                 | -            |
| Branças                                               | 34,10%                 | -            |
| Não brancas                                           | 43,90%                 | -            |

|                                               |                 |        |
|-----------------------------------------------|-----------------|--------|
| Frequentou cursinho                           | 31,80%          | -      |
| Não frequentou cursinho                       | 26,90%          | -      |
| Prestaram concurso vestibular mais de uma vez | 30,80%          | -      |
| Prestaram concurso vestibular apenas uma vez  | 23,20%          | -      |
| Zona Rural                                    | 22,00%          | -      |
| Zona urbana                                   | 28,00%          | -      |
| Polo de Ponta Grossa                          | 17,90%          | -      |
| Outros polos                                  | 46,80%          | -      |
| Teve acesso a outras formas de EAD            | 29,40%          | -      |
| Não teve acesso a outras formas de EAD        | 25,40%          | -      |
| Trabalham                                     | 26,90%          | -      |
| Não trabalham                                 | 30,70%          | -      |
| Desempenho acadêmico                          | Abandonaram     | - 8,1  |
|                                               | Não abandonaram | - 8,4  |
| Idade (média)                                 | Abandonaram     | - 36   |
|                                               | Não abandonaram | - 39   |
| Nota do vestibular (média)                    | Abandonaram     | - 617  |
|                                               | Não abandonaram | - 1220 |

Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Nota: \* A análise foi realizada pela linha, ou seja, considerando o total de alunos que compõem cada variável, quantos porcentos abandonaram.

Ao analisar o desempenho acadêmico dos estudantes, observou-se que não há uma diferença significativa nas notas entre os dois grupos. A média de notas para ambos os grupos situou-se em torno de 8,0. Notavelmente, dentre os que não abandonaram o curso, apenas 2,53% de alunos tiveram rendimento acadêmico abaixo da média estabelecida pela instituição (nota “7”), enquanto que, dentre os que abandonaram o curso, o percentual de alunos com rendimento abaixo da nota “7” correspondeu à 4,575, conforme Tabela 20.

Tabela 20 - Percentual de alunos com rendimento acadêmico abaixo da média (nota “7”) – grupo de alunos que abandonaram e que não abandonaram a EAD da UEPG – 2021, 2022, 2023

| GRUPO                                        | (%)   |
|----------------------------------------------|-------|
| Alunos que abandonaram o ensino superior     | 4,57% |
| Alunos que não abandonaram o ensino superior | 2,53% |

Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Mesmo que o baixo desempenho acadêmico seja um determinante teórico da evasão (Spady, 1970; Bean, 1980), na UEPG, esses dados indicam que, apesar das expectativas de desempenho mais elevado entre os alunos que não abandonaram, a distribuição das notas revela uma semelhança considerável entre os grupos, sugerindo que a desistência pode ser influenciada por fatores que vão além do desempenho acadêmico.

Embora o rendimento acadêmico médio durante o curso seja semelhante entre os dois grupos, a média da nota do vestibular foi significativamente mais baixa, o que pode sinalizar lacunas de aprendizagem ou uma preparação menos consistente, que podem comprometer a adaptação ao ambiente e às exigências do ensino superior, especialmente no contexto de cursos EAD, sendo um determinante teórico da evasão no que se refere a adaptação à EAD (Senhorinha, 2021; Ferreira, Mourão, 2020; Cornélio; Vasconcelos, 2015; Lobo, 2012).

Essa discrepância pode ser interpretada como um reflexo de desigualdades educacionais no nível pré-universitário, que se tornam mais evidentes no momento em que os estudantes precisam lidar com a maior autonomia e responsabilidade que a EAD exige, conforme os determinantes teóricos de Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019). Alunos com menor nota no vestibular podem começar o curso já em uma posição de desvantagem, enfrentando dificuldades em disciplinas mais técnicas ou teóricas que demandam conhecimentos básicos sólidos.

Do ponto de vista filosófico, Pierre Bourdieu sustenta que o sistema educacional desempenha um papel central na reprodução das desigualdades sociais preexistentes. O conceito de *habitus*, definido como um conjunto de disposições incorporadas que estruturam as práticas, percepções e aspirações dos indivíduos, é diretamente influenciado pelas condições sociais e pelo contexto familiar em que os sujeitos estão inseridos. Assim, estudantes oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos, nos quais o acesso ao capital cultural — entendido como o conjunto de conhecimentos, competências e disposições valorizados e legitimados pelo sistema educacional — é limitado, tendem a enfrentar barreiras mais significativas em seu percurso educacional.

Outro fator que pode ser considerado um determinante teórico da evasão, diz respeito à situação financeira dos alunos (Ferreira; Mourão, 2020; Herrmann; Martins; de Almeida; Flores; Volpato, 2017; Rocha; Santos, 2021; Lobo, 2012). Ao analisar a renda individual dos estudantes, constatou-se que, dentre os alunos com

renda per capita inferior a um salário mínimo<sup>14</sup> tem-se um percentual menor que não abandonou o curso do que o grupo com renda superior a um salário mínimo.

Nesse contexto, a educação, que historicamente era vista como uma ferramenta de ascensão social e estabilidade, passa a ser vivenciada de forma fragmentada e incerta.

Uma possível explicação para a maior proporção de alunos de baixa renda entre aqueles que não desistiram da graduação está no comprometimento que esses estudantes desenvolvem em relação à educação, percebendo-a como um meio de ascensão social e melhoria de suas condições de vida. Essa motivação intrínseca, aliada à resiliência, pode impulsioná-los a superar obstáculos financeiros e pessoais, levando-os a buscar estratégias para conciliar trabalho e estudo (Ribeiro *et al.*, 2017).

Sob a perspectiva da modernidade líquida de Bauman, a permanência desses estudantes no curso pode ser interpretada como uma forma de resistência às condições de precariedade que marcam suas vidas. Em um contexto de instabilidade e vulnerabilidade econômica, a educação é percebida como uma oportunidade para reduzir riscos e alcançar maior estabilidade no futuro, mesmo que o cenário estrutural apresente barreiras significativas (Bauman, 2007).

Por outro lado, alunos com renda superior a um salário mínimo podem experimentar menor pressão para concluir o curso, devido à relativa segurança financeira que possuem. Essa condição pode torná-los mais propensos a abandonar o percurso educacional diante de dificuldades, refletindo as características fragmentadas e incertas das escolhas educacionais na sociedade contemporânea (Ribeiro *et al.*, 2017).

Além disso, muitos desses alunos precisam trabalhar ou enfrentam limitações de acesso a grandes centros urbanos, o que restringe suas oportunidades educacionais e profissionais. Dessa forma, a EAD pode representar uma oportunidade única de formação, o que aumenta seu esforço para permanecer no curso, mesmo diante das adversidades (Lopes; Silva, 2019).

Ao investigar os motivos que levaram os alunos a escolher a UEPG como sua instituição de ensino, constatamos que a maioria dos estudantes em ambos os grupos (que abandonaram e os que permaneceram) destacou a natureza pública e gratuita da universidade como um fator determinante. Entre as motivações

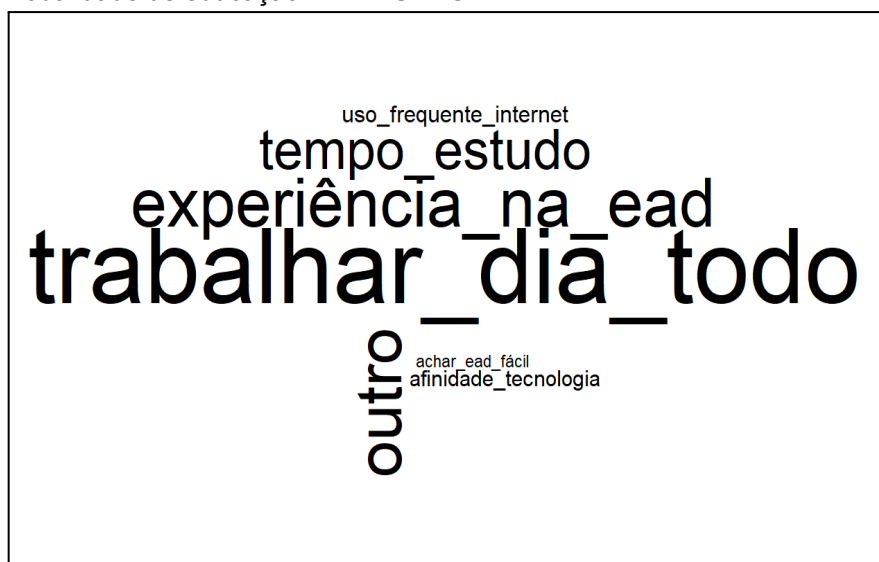
---

<sup>14</sup> Esta foi a menor segmentação de renda disponibilizada nos dados.

secundárias, destacam-se a oferta de cursos de qualidade e a disponibilidade dos cursos desejados.

Em relação às motivações que levaram à escolha da modalidade EAD, os resultados indicam que, em ambos os grupos, mais da metade dos alunos justificou essa opção pela necessidade de trabalhar durante todo o dia, conforme Figura 4. Esse dado indica que a flexibilidade proporcionada pela EAD se alinha às exigências profissionais dos estudantes. O segundo motivo mais frequentemente citado foi a experiência prévia com a modalidade EAD.

Figura 4 - Nuvem de palavras com respostas dos alunos a respeito do motivo que levaram a escolher a EAD como modalidade de educação – EAD UEPG



Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Em síntese, embora os alunos que não desistiram apresentam uma proporção maior de estudantes em situação de menor renda, isso sugere que a motivação intrínseca e a resiliência em busca de ascensão social são elementos que os sustentam em sua trajetória acadêmica. Somado a isso, a escolha pela modalidade EAD, impulsionada pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, destaca a flexibilidade do ensino como um fator central para a permanência dos alunos, indicando que, na UEPG, a persistência não se limita a questões acadêmicas, mas abrange também uma rede de fatores sociais e emocionais que influenciam a decisão de continuar ou abandonar o curso.

### 6.2.1 Determinantes da Evasão na EAD da UEPG: aplicação por meio do modelo *logit*

Com o intuito de reforçar as conclusões derivadas da análise exploratória anteriormente conduzida, foi estimado um modelo *logit* para identificar os fatores que influenciam o abandono do curso de graduação. Os resultados são apresentados na Tabela 21, ressaltando que no Modelo I foram considerados todas as variáveis explicativas que não interagiam entre si e no Modelo II construiu-se uma *dummy* de interação entre mulheres e presença de cônjuge<sup>15</sup>.

Tabela 21 - Modelo *logit* [variável dependente: binária (1 abandonou; 0 não abandonou)] - Determinantes da evasão na EAD da UEPG.

| VARIÁVEIS                                                                                     | Modelo I      |                 | Modelo II      |                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------|----------------|-----------------|
|                                                                                               | Coeficiente   | Razão de chance | Coeficiente    | Razão de chance |
| Prestou concurso vestibular mais de uma vez<br>(1 para uma tentativa; 0 para mais tentativas) | <b>-0,76*</b> | 0,47            | <b>-0,75*</b>  | 0,47            |
| Frequentou cursinho<br>(1 para não frequentou; 0 para o contrário)                            | 0,08          | 1,09            | 0,08           | 1,09            |
| Primeira graduação<br>(1 para não é a primeira; 0 caso contrário)                             | -0,05         | 0,95            | 0,01           | 1,01            |
| Nota do vestibular                                                                            | <b>0,01*</b>  | 1,00            | <b>0,01*</b>   | 1,00            |
| Acesso a outras formas de educação a distância<br>(1 para não teve; 0 para teve acesso)       | -0,43         | 0,65            | -0,42          | 0,66            |
| Cota (1 para cotista; 0 para não cotista)                                                     | -0,84         | 0,43            | <b>-0,85**</b> | 0,43            |
| Cor autodeclarada<br>(1 para não branca; 0 para branca)                                       | 0,60          | 1,82            | 0,56           | 1,75            |
| Sexo (1 para mulher; 0 par homem)                                                             | <b>-0,73*</b> | 0,48            | -              | -               |
| Estado civil (1 para casado; 0 para não casado)                                               | -0,18         | 0,84            | -              | -               |

<sup>15</sup> Deu-se 1 para as mulheres com cônjuge e 0 para todos os demais casos (mulheres sem cônjuge, homem com cônjuge, homem sem cônjuge).

|                                                                   |               |      |               |      |
|-------------------------------------------------------------------|---------------|------|---------------|------|
| Idade                                                             | <b>-0,07*</b> | 0,93 | <b>-0,06*</b> | 0,94 |
| Sexo e estado civil<br>(1 para mulher e casada; 0 caso contrário) | -             | -    | <b>0,79*</b>  | 2,20 |
| Polo (1 para Ponta Grossa; 0 para outros polos)                   | <b>-1,59*</b> | 0,20 | <b>-1,43*</b> | 0,24 |
| Trabalha (1 para trabalha; 0 caso contrário)                      | 0,77          | 2,16 | 0,81          | 2,24 |
| Zona de residência<br>(1 para zona rural; 0 para zona urbana)     | <b>-1,22*</b> | 0,30 | <b>-1,27*</b> | 0,28 |

Fonte: resultado da pesquisa, 2024

Nota: (\*) significativo a 5%. (\*\*) significativo a 10%. Coeficientes sem nenhum “asterisco” denotam que o mesmo não se apresentou significativo a 5% ou 10%.

No âmbito da EAD na UEPG, foi verificada uma influência significativa de fatores anteriores à entrada na instituição, os quais podem estar relacionados à permanência dos alunos. Segundo dados apresentados na Tabela 21, alunos que prestaram vestibular apenas uma vez diminuem, na média, sua chance de desistirem em 53% quando comparado aos alunos que prestaram mais do que uma vez. O resultado sugere que alunos que prestam vestibular apenas uma vez podem estar mais decididos em relação à escolha do curso, o que pode refletir um maior comprometimento e clareza de objetivos acadêmicos, diminuindo assim a probabilidade de desistência. Essa tendência pode indicar que esses alunos possuem uma maior resiliência diante dos desafios acadêmicos, enquanto aqueles que prestaram vestibular mais de uma vez podem estar menos seguros sobre sua trajetória, o que poderia contribuir para uma maior taxa de evasão.

Ou seja, as atitudes e predisposições pessoais presentes nos discentes antes de entrarem no curso superior influenciam diretamente sua formação e desempenho acadêmico, especialmente quando consideramos que essas características orientam os estudantes a se dedicar com competência. De acordo com Fonsêca *et al.* (2016), quando os alunos reconhecem que suas metas são significativas, eles tendem a se engajar mais profundamente em seus estudos, refletindo nas três dimensões do engajamento colocadas por Schaufeli *et al.* (2002): vigor, dedicação e absorção. Essa consciência de propósito não apenas aumenta a motivação para enfrentar os desafios acadêmicos, mas também fortalece a persistência necessária para lidar com o processo seletivo do vestibular (Schaufeli *et al.*, 2002).

De acordo com Tinto (2015), o engajamento e persistência do estudante influencia também na sua integração com a instituição, possibilitando ter envolvimento social e acadêmico com a universidade. Esse engajamento pode afastar o aluno da desistência, visto que de acordo com literatura (Bean, 1980; Tinto, 1975; Spady, 1970; Coulon, 2017), um dos determinantes da evasão é a ausência de lealdade institucional e a falta de vínculo emocional com a instituição.

O acesso a outras modalidades de EAD antes da entrada no ensino superior foi um dos mais relevantes para a escolha da EAD na UEPG, conforme mencionado nas análises anteriores. Embora essa questão seja considerada um determinante teórico da evasão, especialmente devido a dificuldades e problemas tecnológicos, ela não se revelou estatisticamente significativa em relação ao abandono dos alunos analisados nesta pesquisa.

Em contrapartida, as notas dos candidatos no processo de seleção para o ingresso na graduação apresentaram uma relação significativa com a evasão: na média, quanto maior (menor) a nota do vestibular, maior (menor) a chance de abandono. Essa situação pode ser justificada por diversos fatores.

Em primeiro lugar, alunos com notas elevadas tendem a ter mais oportunidades de êxito em outros vestibulares, o que pode levá-los a considerar a troca de instituição ou de curso caso não se sintam satisfeitos (Sampaio *et al.*, 2011). Por outro lado, candidatos com notas mais baixas podem sentir maior comprometimento em manter-se no curso, talvez por reconhecerem o esforço necessário para conquistar a vaga ou por terem menos alternativas acadêmicas e profissionais, o que pode reforçar sua permanência.

Estudantes com notas mais altas no processo de seleção tendem a buscar uma formação mais alinhada às suas expectativas e interesses, o que pode aumentar a probabilidade de desistência caso o curso inicial não atenda plenamente a essas aspirações. Nesse contexto, relacionamos esse resultado à análise qualitativa (Figura 4) realizada com alunos que abandonaram cursos de graduação na UEPG, que revela uma forte motivação para a troca de curso, conforme será verificada nas seções seguintes.

De maneira análoga, a nota do vestibular pode gerar uma pressão para manter um alto desempenho acadêmico. De acordo com Oliveira e Duarte (2004), as altas expectativas de desempenho são influenciadas por pressões externas, que indicam que a aceitação social está vinculada ao sucesso. Para ser considerado

bem-sucedido, é necessário ter um desempenho excepcional. Essa ideia pode contribuir para a ansiedade e o estresse (Karino; Laros, 2014), levando à desmotivação e eventual abandono.

Por fim, outra hipótese é que a decisão apressada, motivada por expectativas externas ou pressões sociais, pode levar os alunos a se matricularem em cursos que não correspondem a seus interesses ou habilidades. Associado a isso, podemos citar os determinantes teóricos da evasão que colocam a escolha precipitada do curso e a pressão para ingresso em uma universidade como fatores determinantes da evasão (Lobo, 2012; Bardagi; Hutz, 2009).

Corroborando essa perspectiva, iniciamos uma análise dos fatores demográficos dos discentes, analisando primeiramente a influência da idade na desistência dos alunos. Conforme discutido anteriormente, a literatura evidencia a relação entre a escolha precoce do curso e a continuidade dos estudantes na graduação, e a situação na UEPG não difere dessa tendência. Os dados desta pesquisa indicam que, quanto menor a idade do estudante, maior tende a ser a probabilidade de abandono do curso.

Essa vulnerabilidade entre os mais jovens pode ser atribuída à transição do ensino médio para a universidade, que pode se mostrar mais desafiadora para esses alunos, os quais, muitas vezes, se sentem sobrecarregados pela autonomia e pelas exigências acadêmicas. De acordo com Taylor *et al.* (2014), assumir responsabilidades acadêmicas maiores é um dos principais desafios enfrentados durante essa transição. Outro desafio, de acordo com Booker *et al.* (2022), é a necessidade de lidar com um novo ambiente acadêmico.

Na análise por sexo, na média, “ser mulher” diminui em 52% a chance de abandonar o curso quando comparado aos homens. De acordo com Fúlvia Rosenberg (2001), a trajetória das mulheres na educação foi longa e repleta de desafios, uma vez que elas precisavam superar diversas barreiras fundamentadas na tradição para obter acesso à escola nas mesmas condições que os homens. Esse cenário contribuiu para a construção de uma relação mais resiliente e comprometida com a educação, visto que a superação dessas barreiras exigiu maior esforço e valorização da oportunidade educacional. Outros fatores, como maior disciplina, engajamento acadêmico e a busca por autonomia profissional e financeira, podem influenciar positivamente a permanência das mulheres no ensino superior, reduzindo as taxas de evasão em comparação aos homens, isso porque, a

prioridades entre as mulheres ficou entre o estudo e a carreira profissional (Bruschini; Lombardi, 2002).

Por outro lado, a carga de trabalho não é uma preocupação exclusiva de um único sexo, sendo identificada na literatura como um determinante da evasão (Ferreira; Mourão, 2020; Herrmann *et al.*, 2017; Helal *et al.*, 2020). No entanto, na análise realizada na UEPG, o fator trabalho não se apresentou como um fator determinante para o abandono dos alunos.

Considerando que os dados utilizados para esta pesquisa se referem a alunos da modalidade EAD, uma possível justificativa para a ausência de influência do trabalho na evasão pode ser a maior flexibilidade proporcionada por essa modalidade, que facilita a conciliação entre responsabilidades profissionais e acadêmicas. Essa observação está em consonância com a análise anterior, que destacou a necessidade de trabalhar como o principal motivo para a escolha da modalidade a distância.

Ao correlacionar esses dados com a idade dos discentes, é possível observar que os estudantes que trabalham tendem a ser mais velhos, o que pode contribuir para uma maior maturidade e motivação para a continuidade de seus estudos.

Outro aspecto essencial relacionado à evasão dos estudantes diz respeito à residência dos alunos. Esta pesquisa revelou que alunos oriundos da zona rural têm, na média, 70% a mais de chance de não abandonar o curso quando comparados aos da zona urbana. A diferença pode ser explicada pelo maior esforço e investimento pessoal dos alunos da zona rural para acessar o ensino superior, o que aumenta seu compromisso com a permanência. Com menos opções de instituições próximas, esses estudantes tendem a valorizar mais a oportunidade de graduação. Em contraste, os alunos da zona urbana, com mais alternativas disponíveis, podem se sentir mais propensos a mudar de curso ou instituição diante de dificuldades (Molina; Montenegro; Oliveira, 2010).

Quando analisamos os resultados pelas lentes de Pierre Bourdieu, verificamos que no caso dos estudantes da zona rural, o habitus tende a refletir uma valorização mais intensa da educação como instrumento de mobilidade social, considerando o acesso historicamente limitado a recursos educacionais. Essa valorização é intensificada pela consciência das dificuldades enfrentadas para alcançar o ensino superior, como a distância geográfica das instituições e as limitações de infraestrutura educacional em suas comunidades (Bourdieu, 1987).

Juntamente com isso, o capital cultural dos estudantes da zona rural, embora frequentemente distinto daquele legitimado pelo sistema educacional urbano, pode incluir disposições como esforço, resiliência e persistência, que são fundamentais para superar os desafios impostos pelo ensino superior. Por outro lado, os estudantes da zona urbana, que geralmente possuem maior proximidade e diversidade de opções educacionais, tendem a adotar um *habitus* mais flexível em relação à continuidade dos estudos, dada a maior disponibilidade de alternativas e menor percepção de risco ao mudar de curso ou instituição (Bourdieu, 1987).

Essa análise ressalta como as desigualdades estruturais e culturais influenciam não apenas o acesso, mas também as disposições em relação à permanência no ensino superior.

Com relação aos polos, esta pesquisa analisou a diferença de abandono no polo de Ponta Grossa versus os dos demais polos da EAD na UEPG<sup>16</sup>. De acordo com os dados apresentados na Tabela 21, os alunos do polo de Ponta Grossa apresentam, na média, uma probabilidade de 70% a mais de chance de não desistir do curso de graduação.

Essa realidade pode ser compreendida à luz do contexto socioeconômico das cidades, uma vez que cidades maiores, devido às suas características dinâmicas, tendem a atrair um maior fluxo de transações e pessoas, o que resulta em um ambiente propício para a geração de oportunidades de emprego. Essa concentração de recursos e atividades econômicas beneficia e proporciona vantagens para a população, demandando, também, maior formação de capital humano. Assim, a infraestrutura, os serviços e a diversidade de setores presentes nas grandes cidades criam um panorama favorável ao crescimento profissional, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social dessas localidades (Borjas, 2014).

Essa diversidade de opções profissionais pode atrair os alunos a buscarem alternativas educacionais, com vistas a ter o ensino superior. Assim, a variedade de escolhas pode levar à motivação em continuar os estudos quando se está em grandes centros, especialmente quando os estudantes percebem que podem facilmente obter emprego em áreas distintas.

---

<sup>16</sup> Ponta Grossa é considerada uma cidade de porte médio, enquanto as cidades dos demais polos analisados são classificadas como cidades pequenas, com menor nível de desenvolvimento econômico e infraestrutura (Madalozzo, 2019).

No contexto educacional, a liquidez de Bauman se manifesta na ampla diversidade de opções profissionais e educacionais disponíveis em grandes centros urbanos, que criam uma sensação de liberdade, mas também de volatilidade (Bauman, 2007).

Para os estudantes, a percepção de que podem facilmente migrar entre diferentes áreas de estudo ou ingressar em variados campos profissionais reflete essa lógica fluida, na qual as decisões são frequentemente moldadas por oportunidades imediatas ou conveniências momentâneas. Assim, a educação deixa de ser um projeto fixo e linear, tornando-se uma construção flexível e adaptável às mudanças do mercado e às expectativas individuais. Essa dinâmica, embora possa motivar os estudantes a continuarem seus estudos, também reforça a ideia de que a educação é um meio instrumental, subordinado às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação (Bauman, 2007).

Os dados até agora analisados referem-se ao Modelo I; no entanto, é relevante considerar que algumas interações podem ser significativas. De forma específica, dentre o grupo das mulheres acadêmicas pode ser que haja diferença no que se refere a abandonar o curso, se ela tiver um cônjuge. Observamos no modelo I (Tabela 21) que o estado civil não mostrou relevância estatística neste primeiro modelo; entretanto, ao revisar a literatura e os resultados preliminares, constatamos que a influência do casamento, especialmente no contexto feminino, é estatisticamente significativa. Assim, estimou-se o Modelo II, no qual incluiu uma *dummy* de interação entre “ser mulher” e “ter um cônjuge”.

Ao analisar previamente o Modelo I, constatou-se que o sexo feminino, isoladamente, está associado a uma menor probabilidade de desistência do ensino superior, especialmente devido a fatores culturais e comportamentais. No entanto, os resultados do Modelo II apresentam uma perspectiva contrária, indicando um coeficiente positivo e estatisticamente significativo para a interação “ser mulher e ter um cônjuge” na probabilidade de abandono do curso. Isso sugere que mulheres casadas enfrentam demandas sociais e domésticas mais intensas, o que pode aumentar sua vulnerabilidade à evasão acadêmica. Especificamente, os dados mostram que, em média, ser mulher com cônjuge eleva em 120% a probabilidade de desistência em relação a mulheres sem cônjuge e homens (sejam casados ou não).

Diante dos resultados apresentados, é relevante considerar a hipótese de que as expectativas sociais podem desempenhar um papel significativo na evasão entre

mulheres casadas, frequentemente resultando na falta de apoio por parte do cônjuge, tanto emocional quanto prático. Essa perspectiva é reforçada por Tinto (2002) e Spady (1970), que apontam a ausência de suporte familiar como um fator crucial para o abandono do ensino superior.

Desde muito cedo, as mulheres são as que mais despendem tempo em afazeres domésticos (Soares, 2008), e apresentam maiores demandas sociais e domésticas na responsabilidade pelos cuidados com os filhos (Ávila; Portes, 2012). A pressão de equilibrar responsabilidades acadêmicas com obrigações familiares e domésticas, o que pode levar ao esgotamento e à desistência. Bean (1980) coloca também dificuldades em razão de obrigações familiares, financeiras e profissionais.

Essa situação pode ser entendida como uma expressão das desigualdades de capital social dentro do núcleo familiar. Enquanto o capital social poderia ser um recurso que facilita a permanência acadêmica, por meio de redes de apoio e encorajamento, a ausência desse suporte reforça a dificuldade de conciliar as demandas educacionais com as responsabilidades impostas pelo contexto conjugal (Bourdieu, 1987).

Além disso, o capital cultural desempenha um papel importante: mulheres casadas que ingressam no ensino superior frequentemente desafiam normas culturais que priorizam o papel doméstico sobre o desenvolvimento educacional. Essa tensão pode gerar desmotivação e sentimentos de inadequação, levando à evasão, especialmente quando não há suporte para mitigar essas pressões sociais (Bourdieu, 1987).

Corroborando com essa ideia, informações detalhadas sobre a permanência de mulheres provenientes de camadas populares em uma universidade pública podem ser encontradas no estudo de Ávila e Portes (2012). Este trabalho evidencia os desafios enfrentados por essas mulheres no ensino superior público, destacando que elas lidam com uma “tríplice jornada”, que inclui as responsabilidades no mercado de trabalho, os estudos e os afazeres domésticos. Ou seja, normas e expectativas sociais podem influenciar as decisões das mulheres em relação à educação e à carreira, fazendo com que algumas optem por abandonar os estudos em favor de papéis mais tradicionais.

O Modelo II evidenciou uma significância relacionada à condição de ser cotista, ao nível de significância de 10%. Os dados indicam que a condição de cotista está associada a uma diminuição nas chances de abandono do ensino

superior na modalidade a distância na UEPG. Em uma pesquisa conduzida entre os anos de 2009 e 2017 na instituição, observou-se uma relação correspondente entre cotas e abandono, revelando uma maior proporção de concluintes entre os cotistas (Raiher, 2022).

Neste sentido, Bourdieu argumenta que as práticas sociais dos indivíduos são moldadas pelo *habitus*, sendo condicionado pelas condições sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos. No caso dos cotistas, o *habitus* é fortemente influenciado por suas experiências de vida em contextos de desigualdade, onde o acesso à educação superior é frequentemente mais restrito. A política de cotas, ao proporcionar uma oportunidade de acesso ao ensino superior, pode alterar as disposições desses indivíduos, criando um novo *habitus* acadêmico que valoriza a continuidade e o sucesso na educação como uma estratégia de ascensão social (Bourdieu, 1987).

Diante das evidências coletadas na pesquisa, é importante refletir sobre a percepção equivocada relacionada ao abandono universitário entre cotistas. Isso porque, de acordo com Bezerra e Gurgel (2012), a ideia de que os cotistas têm maior propensão ao abandono da universidade é amplamente aceita tanto pela população em geral quanto por acadêmicos, mas diversos estudos a refutam, demonstrando que se trata de uma falácia.

Bezerra e Gurgel (2012), juntamente com Velloso (2009), Silva (2017) e, mais recentemente, Pinheiro, Pereira e Xavier (2021), evidenciam que a taxa de evasão entre os cotistas é inferior, acompanhada de um índice de diplomação mais elevado, mesmo diante das condições precárias em que muitos deles se inserem no ambiente acadêmico.

De acordo com esses autores, a justificativa para a menor probabilidade de abandono entre os alunos cotistas pode estar ligada a oportunidade valiosa para estudantes que, de outra forma, não teriam acesso à educação. Ou seja, os alunos cotistas tendem a valorizar essa chance, o que gera um maior compromisso com os estudos e uma dedicação intensa para concluir seus cursos (Silva, 2017).

No mesmo sentido, as expectativas de carreira também podem ser um fator que influencia nesta taxa. A percepção de que a conclusão do curso pode melhorar suas perspectivas profissionais e qualidade de vida impulsiona a persistência, especialmente em contextos onde as oportunidades de emprego são limitadas (Silva, 2017).

Em síntese, a análise dos determinantes da evasão na EAD da UEPG revela que fatores como engajamento prévio e persistência são fatores que influenciam a permanência dos estudantes. Alunos que prestam vestibular várias vezes tendem a ser mais motivados a evadir, cenário similar àqueles com notas de seleção elevadas, os quais apresentam maior probabilidade de abandono, influenciados por oportunidades em outras instituições e pela pressão por desempenho.

A idade se mostrou determinante, de modo que, quanto menor a idade, maior é a chance de abandono. Em relação ao sexo, ser mulher reduz a probabilidade de evasão; contudo, quando associado à condição de "mulher com cônjuge", o efeito se inverte, aumentando significativamente a chance de desistência. A residência em áreas rurais também influencia a permanência na EAD, especialmente pelas dificuldades que estes alunos têm de acessar instituições mais distantes.

Fatores como acesso a outras modalidades de EAD e carga de trabalho não se mostraram significativos nesta modalidade na UEPG.

### 6.3 MOTIVAÇÕES DE DESISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DA UEPG: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Para investigar as razões da evasão na UEPG, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) aplica um questionário aos alunos que deixaram a instituição. Este questionário aborda diversos aspectos, incluindo o curso em que estavam matriculados, sua identificação étnico-racial e autodeclaração, o método de ingresso na UEPG, o processo de inscrição e os motivos que levaram ao trancamento ou desistência da matrícula. A pesquisa busca compreender se o aluno que evadiu teve alguma interação com a Coordenação do Curso ou se procurou apoio pedagógico da PRAE antes de trancar ou desistir do curso.

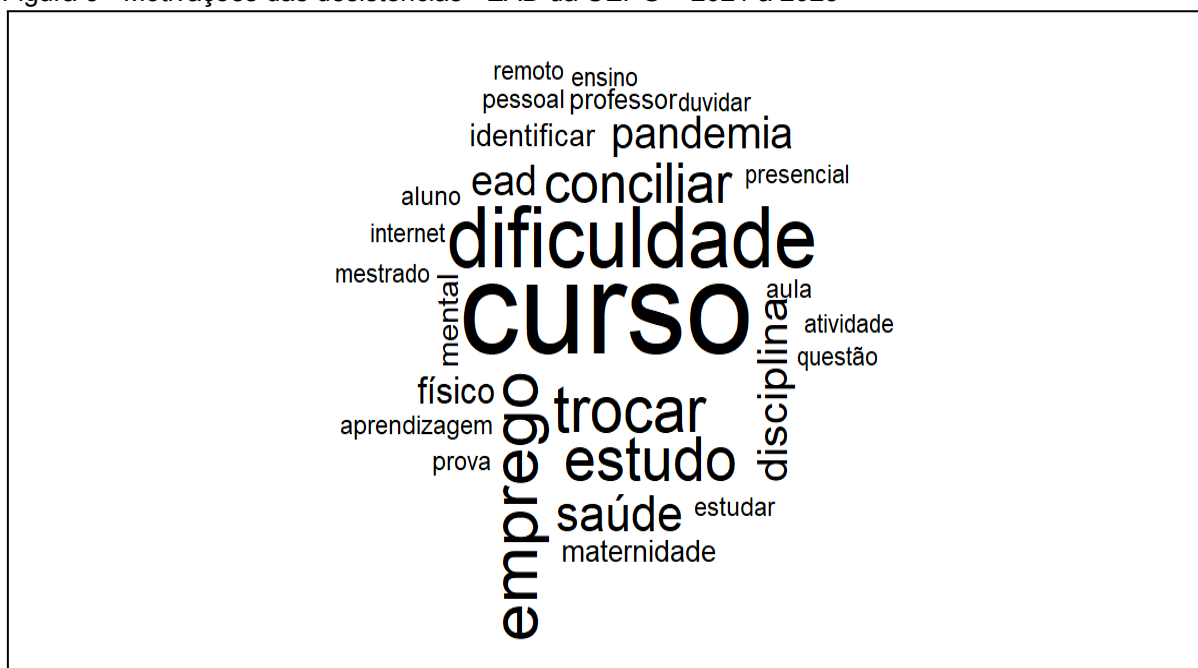
No contexto deste estudo, o desenvolvimento qualitativo foi baseado nos dados produzidos entre os anos de 2021 e 2023 e fornecidos pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UEPG. O questionário disponibilizado contém um total de 95 (noventa e cinco) respostas provenientes dos alunos matriculados nos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância, administrados pelo NUTEAD da UEPG.

Dentre o total de respostas, 33,68% dos alunos solicitaram a desistência do curso vinculado, 63,15% discentes pediram o trancamento da graduação e 3,15%

deles não preencheram esse item. Não foram fornecidos dados sobre a reincorporação à Universidade dos alunos que optaram pelo trancamento do curso de volta. No entanto, ao analisar as proporções, é perceptível que a maioria dos respondentes optou pelo trancamento. Isso sugere a possibilidade de que os estudantes possam retornar às atividades acadêmicas ou renovar o trancamento nos anos subsequentes, o que poderia ser interpretado como um indicador de retenção.<sup>17</sup>

Levando em consideração os dois fenômenos - evasão e retenção - a Figura 5 demonstra as análises de representações acerca dos motivos que levaram os alunos a sair dos seus cursos e os elementos que compõem as falas dos sujeitos pesquisados em âmbito geral, ou seja, sem separação por curso ou outra caracterização.

Figura 5 - Motivações das desistências - EAD da UEPG – 2021 a 2023



Fonte: Dados da pesquisa.

Em destaque, podemos visualizar as expressões “curso”, “dificuldade”, “emprego”, “trocar” e “estudo”. O tamanho maior representa uma frequência mais alta de ocorrências no texto. Resumidamente, a nuvem de palavras indica que os maiores motivos da evasão têm ligação com as dificuldades de estudo, a conciliação com o emprego e a necessidade de trocar de curso.

<sup>17</sup> Aumento do tempo de vínculo do estudante com a instituição, postergando, assim, sua finalização de matrícula.

As palavras "saúde", "conciliar", "pandemia" e "disciplina" têm um tamanho mediano na nuvem de palavras, indicando uma recorrência significativa nas citações dos entrevistados. A preocupação com a saúde pode estar ligada a uma associação com a pandemia, indicando ainda desafios em conciliar as atividades das disciplinas com as demandas do mundo concreto.

Além das expressões de destaque, a nuvem de palavras também trás outras expressões que tiveram uma menor recorrência nas respostas dos alunos evadidos. Dentre elas, destacamos a palavra "maternidade", que se coloca como um fator que dificulta a continuidade e dedicação aos cursos à distância. Isso pode ser explicado pelo fato de as mulheres frequentemente assumirem não apenas o trabalho remunerado, mas também responsabilidades específicas da maternidade, o que pode tornar mais difícil para elas conciliar essas atividades com o curso. Desta forma, "à medida que cresce o número de filhos(as) diminui o percentual de estudantes do sexo feminino, o que indica que maternidade e vida acadêmica são mais difíceis de conciliar" (Andifes/Fonaprace, 2019, p. 59).

Esse resultado reforça os achados da análise quantitativa (Tabela 21), na qual ser mulher e ter um cônjuge tende a aumentar em 120% a chance de abandono do curso em comparação com mulheres sem cônjuge e homens, independentemente do estado civil.

Outras expressões que aparecem com menos incidência, mas que ainda interferem na evasão dos cursos de graduação são os problemas físicos e mentais de saúde, problemas técnicos com a internet, dificuldades com as atividades, com as aulas e a aprendizagem de uma forma geral.

Na Figura 6, foi conduzida uma análise de Similitude, na qual identificamos a co-ocorrência entre as palavras. O tamanho da fonte, a espessura das linhas e as direções indicam a frequência e a intensidade das conexões entre as palavras mencionadas pelos entrevistados.

A palavra "curso" é frequentemente mencionada e está intimamente associada às expressões "ingressar", "dificuldade", "emprego", "trocar" e "estudo". Esta informação sugere que um dos motivos da evasão dos alunos da EAD da UEPG está relacionado ao desejo de mudar para outra graduação. Ela reflete a indecisão do aluno e seu interesse em optar por outra área de estudo.

Isso pode ser verificado também na pesquisa realizada por Martins (2007) na cidade de Montes Claros - MG, que abrangeu os cursos de Administração, Direito,

Sistemas de Informação e Serviço Social. O autor observou que os índices de evasão variam entre os cursos e identificou que a falta de vocação ou a indecisão profissional são fatores significativos para a evasão. Esse padrão de indecisão do aluno na determinação da evasão é igualmente refletido na análise quantitativa (Tabela 21), especialmente pela variável “prestou vestibular mais de uma vez”, que indica que alunos que prestaram vestibular várias vezes tendem, na média, a ter uma chance maior de abandonar o curso.

A evasão em busca de mudança pode estar associada também à escolha precoce da especialidade profissional. De acordo com Lobo (2012), a pressão para tomar decisões importantes sobre a carreira em uma fase imatura da vida pode resultar em desalinhamento entre expectativas e a realidade do campo escolhido, causando frustração, desmotivação e evasão. Novamente, os resultados quantitativos (Tabela 21) ratificam essa inferência, de modo que, alunos com menor idade tendem a ter, na média, maior probabilidade de evasão.

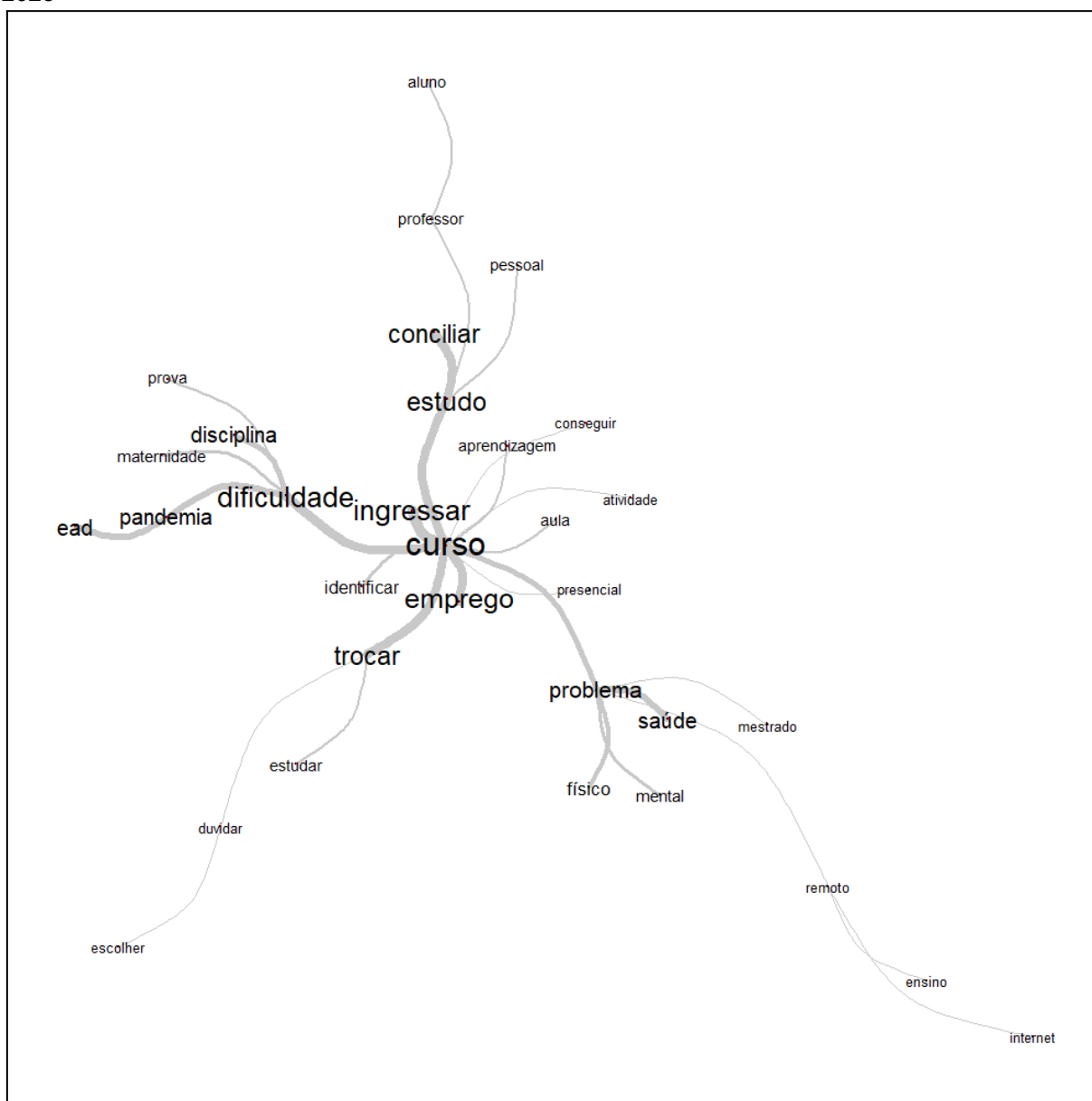
A expressão "emprego" não necessita de complementações, sugerindo uma preocupação direta com oportunidades de trabalho. E isso porque, conforme os trabalhos de Martins e Hokari (2014), Sousa e Maciel (2016) e Muslim, Raza e Touseef (2017), a renda familiar dos estudantes é um fator essencial na decisão de continuar ou não um curso a distância, uma vez que influencia diversas dimensões, abrangendo aspectos individuais, familiares e acadêmicos.

Essa compreensão é corroborada por Cassassus (2007), que discute como a renda (ou a desigualdade de renda) tem um impacto significativo no acesso e na permanência no sistema de ensino superior.

A expressão "dificuldade" em destaque está associada tanto à relação entre aluno e professor quanto a questões de ordem pessoal. A menção de dificuldade também pode estar associada à pandemia e aos desafios enfrentados na modalidade da EAD, conforme demonstrado na Figura 6.

A relação entre aluno e professor refere-se não somente ao docente que desenvolve a disciplina (professor formador), mas também ao tutor que tem papel fundamental no ensino-aprendizagem do aluno. Bizarria, Silva e Carneiro (2015) analisaram o papel do tutor em uma instituição de ensino superior e concluíram que a relação positiva entre o perfil do tutor, nas suas dimensões pedagógica, de acolhimento e motivacional, está diretamente associada à redução da evasão.

Figura 6 - Análise de Similitude sobre as motivações das desistências - EAD UEPG – 2021, 2022 e 2023



Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito às dificuldades na modalidade a distância, estas envolvem questões da plataforma e atividades, bem como aspectos relacionados à instituição. Isso porque, as dificuldades podem estar associadas à inserção do aluno e ao seu senso de pertencimento. Conforme Enríquez (2014), a identidade estudantil é relacionada como um processo social de reconhecimento dos eventos externos (sociais, culturais, históricos e acadêmicos) que o aluno vivencia.

Com relação às expressões que aparecem na análise de Similitude (Figura 6) identificadas por uma fonte menor e linha mais tênue, destacam-se os problemas de saúde física e mental, que são mencionados com menor frequência. A citação

dessas expressões pode estar ligada, em partes, ao momento pandêmico que teve início no ano de 2020, considerando que as respostas produzidas remontam o espaço temporal de 2021 a 2023.

Isso porque os efeitos indiretos da pandemia na saúde mental das populações são motivo de preocupação crescente, mesmo que frequentemente subestimados (Ornell *et al.*, 2020). Essas implicações podem ser ainda mais graves para as populações que já apresentavam vulnerabilidades relacionadas à saúde mental (Vindegaard; Benros, 2020).

Relacionado à expressão "problemas", podemos citar também a inconsistência com a conexão de internet, o que é relevante quando tratamos de EAD. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, ainda existem conexões de internet baseadas em linhas discadas, cuja velocidade pode ser inadequada para interações em salas de bate-papo ou para o download de arquivos (Vianney *et al.*, 2003).

Concordando com essa ideia, Silveira (2020) sugere que uma das principais causas da evasão está associada à falta de domínio técnico do computador e da internet por parte do estudante, somada à falta de relação presencial entre professores e alunos. Nesta perspectiva, os autores Coelho (2002), Biazus (2004) e Pacheco (2007) atribuem a evasão a fatores ligados à tecnologia inadequada e falta de habilidade para usar a tecnologia, além de motivos como a insatisfação com o tutor, dificuldade de acesso às atividades, expectativas erradas por parte dos alunos, tempo de realizar os estudos, entre outras.

A problemática dos problemas com a internet também estão presentes nas pesquisas de Bottentuit Junior (2015) que identificou que questões relacionadas à infraestrutura, a falta de acesso à internet e ao pouco domínio da tecnologia utilizada podem contribuir para a evasão dos alunos, além de questões pessoais, questões organizacionais do curso, entendimento errado acerca da modalidade EAD e falta de interatividade (professor-tutor-aluno).

Existem patologias que afastam as pessoas do uso dessas tecnologias. Essa condição é uma fobia relacionada à modernidade e suas inovações, conhecida como tecnofobia. De maneira geral, a tecnofobia refere-se ao receio de indivíduos não familiarizados com a tecnologia em se adaptar a processos de transformação tecnológica (Zimmer, 2001).

Posteriormente, a Figura 7 ilustra a análise de similaridade hierárquica das palavras mencionadas pelos alunos que participaram do questionário. No gráfico, o

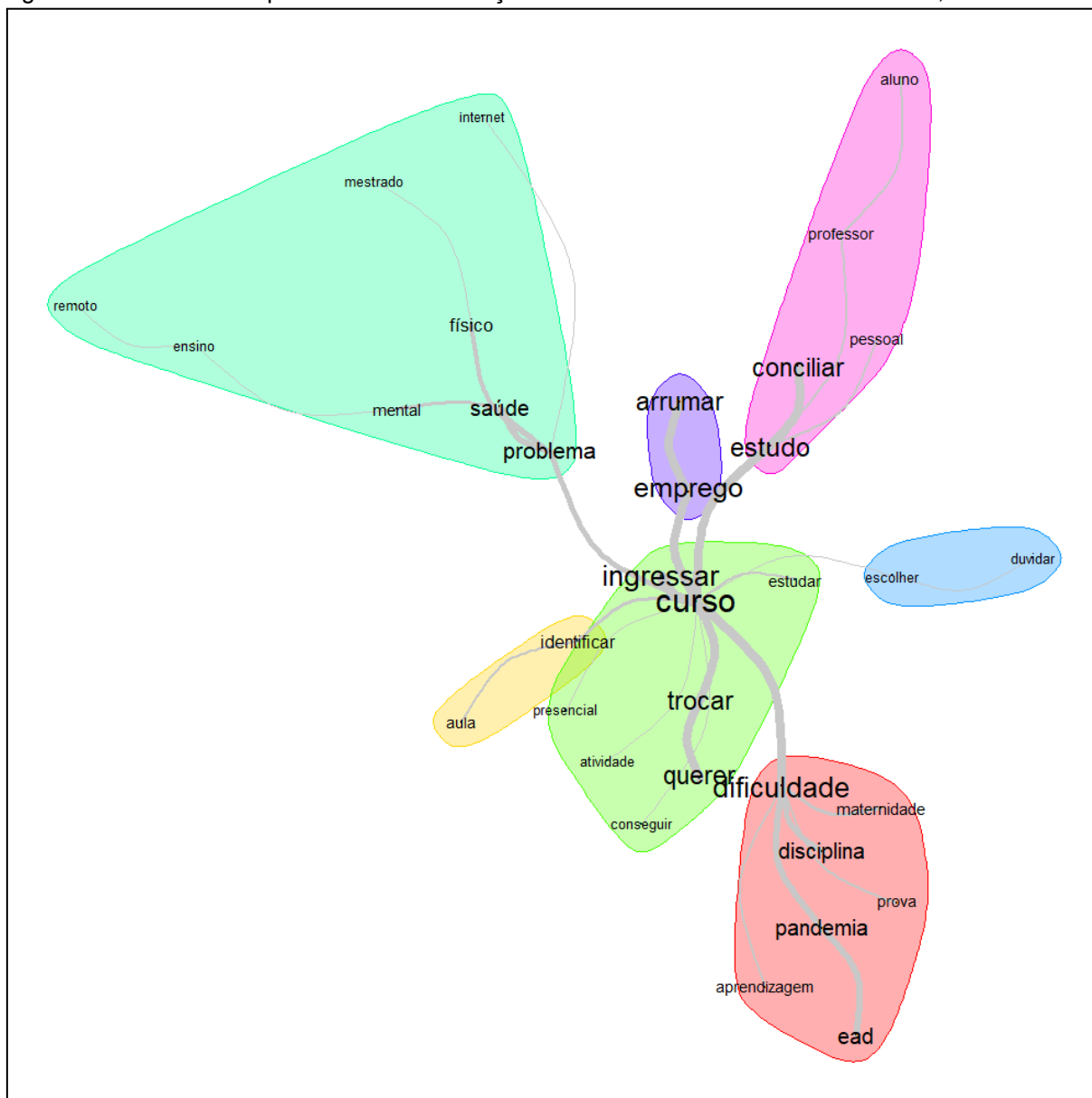
polígono azul representa a dúvida na escolha da graduação. A incerteza no momento de escolha pode estar ligada ao processo de seleção de um curso superior, que é repleto de expectativas por parte dos estudantes. Entre as principais ambições dos ingressantes, destacam-se a busca por ascensão social e a melhora nas condições financeiras. Nesse cenário, Violin (2012) destaca que uma parte considerável dos alunos dá prioridade à entrada em universidades públicas e a cursos com boas perspectivas no mercado de trabalho, muitas vezes deixando de lado a afinidade com as disciplinas e áreas de conhecimento.

O polígono vermelho representa as dificuldades pessoais enfrentadas pelos alunos, que podem estar relacionadas a diversos fatores. A partir do referencial teórico, pode-se entender que entre esses fatores, destacam-se a dificuldade em expressar ideias de forma escrita em um contexto de EAD, a falta de suporte institucional ao estudo e à aprendizagem, e questões contextuais familiares como o ambiente de estudo e a situação financeira. Adicionalmente, pode haver falta de dedicação adequada aos estudos, dificuldade em conciliar atividades concorrentes com as demandas do curso, inexperiência como aluno em cursos a distância, dificuldade para redigir textos e mensagens, e problemas de saúde (Favaro, 2006; Abbad, 2006; Almeida, 2008; Ferreira; Mourão, 2020; Cornélio; Vasconcelos, 2025; Bean, 1980; Schifter, 2009; Spady, 1970).

O polígono amarelo indica a dificuldade de se identificar. A não identificação pode ocorrer em relação ao curso, mas também com relação à instituição ou aos colegas, e pode estar ligada ao senso de comunidade e ao compromisso institucional (Tinto, 1993). Tontini e Walter (2011) apontam que o desempenho acadêmico, a situação profissional, a afinidade com o curso, a vocação e as características individuais dos alunos são fatores que podem influenciar a evasão escolar.

O polígono verde escuro aborda os problemas fora do controle dos alunos. Na expressão "mestrado", mencionada pelos alunos evadidos, pode-se inferir que o discente estava cursando sua segunda graduação e a evasão ocorreu devido à admissão em um programa de mestrado. A expressão "internet" remonta às dificuldades de conexão, que é requisito obrigatório para a prática da EAD e influencia diretamente na desistência do curso (Hermann; Martins; De Almeida; Flores; Volpato, 2017; Hernandes, 2017). Com relação ao ensino, pode estar associado a dificuldades com a plataforma e questões pedagógicas do curso.

Figura 7 - Análise hierárquica sobre as motivações das desistências - EAD UEPG-2021, 2022 e 2023



Fonte: Dados da pesquisa.

O polígono verde escuro destaca a questão da saúde, tanto mental quanto física. Esta situação pode estar associada às responsabilidades e à rotina de trabalho combinadas com as horas de estudo, resultando em cansaço mental e físico, conforme apontado por Park e Choi (2009). Também é interessante considerar que o período das respostas analisadas remonta à época pandêmica e pós-pandêmica. Segundo Nunes (2021), houve um agravamento da saúde mental dos estudantes durante a pandemia. Assim, conforme Grubic, Badovinac e Johri (2020), é plausível inferir que os estudantes podem enfrentar uma diminuição na

motivação para estudar, uma intensificação da pressão para aprender de forma autônoma, o abandono de suas rotinas diárias e, possivelmente, um aumento nas taxas de evasão como resultado direto dessas circunstâncias.

O polígono roxo destaca a necessidade das atividades laborais. Essa observação está relacionada à afirmação de que os estudantes de cursos online são, em sua maioria, adultos. Esse formato de aprendizagem, caracterizado pela flexibilidade de tempo e espaço, possibilita que os alunos mantenham seus empregos em tempo integral, ao mesmo tempo em que dedicam atenção às responsabilidades familiares (Gilbert *apud* Pallof, Pratt, 2004).

Somado a isso, ao trabalho é imposto um novo padrão de qualificação, que mantém a essência do modelo anteriormente utilizado, com o objetivo de promover a empregabilidade do trabalhador. Isso faz com que seja necessário o aprimoramento das habilidades e o investimento em um curso superior. Apesar de exigir características como capacidade de abstração, polivalência, criatividade e flexibilidade, esse novo padrão também submete o trabalhador a processos de trabalho repetitivos e a um maior grau de responsabilidade (Rostas, 2003).

O polígono rosa representa a dificuldade de conciliar questões pessoais com o estudo. Como questões pessoais, podemos citar o contexto familiar, a dificuldade financeira, distância entre o PAP e a cidade de residência do estudante, entre outros (Almeida; Abbad; Zerbini, 2013).

Dentro desse contexto, é relevante abordar a questão específica do gênero feminino. O estereótipo de mulher como responsável pelo cuidado dos filhos, dona de casa e submissa ainda persiste no imaginário social. Esse padrão de gênero posiciona as mulheres em uma posição de passividade, criando um ambiente que pode favorecer a desistência de cursos de aprimoramento profissional, conforme foi evidenciado nos dados quantitativos desta pesquisa (Tabela 21). As funções desempenhadas pelas mulheres e a posição social que ocupam influenciam os conteúdos representacionais e sua organização, mediadas pela relação ideológica que mantêm com o contexto social (Elsen; Souza; Marcon, 2011).

Desta forma, para a mulher conseguir conciliar as atividades relacionadas ao trabalho, estudo e a maternidade, é essencial, além de um planejamento e organização para os estudos, o apoio das pessoas que estão ao lado dela, o que torna o processo mais difícil e desafiador.

E, no centro da análise, encontra-se o polígono verde claro, relacionado à vontade de trocar de curso, que na análise encontra-se associado à falta de identificação com a graduação escolhida.

A análise do *corpus* resultou em sete grupos, nos quais não foi identificado um único termo central de destaque. Os polígonos formaram-se ao redor e conectados ao termo "curso", que representa a principal preocupação dos alunos evadidos, seja devido à falta de adequação, à preocupação com a qualidade ou à dificuldade de conciliar com outras atividades cotidianas.

É possível verificar os resultados da pesquisa qualitativa por meio da CHD ou método de Reinert. Ao analisar os motivos contidos nos questionários respondidos pelos alunos evadidos e apresentar o resultado do processamento dos textos do *corpus*, essa classificação estatística organizou em classes os segmentos do texto que apresentavam vocabulários semelhantes entre si, e separou os vocabulários diferentes.

No âmbito das manifestações linguísticas, a diferenciação em classes pode indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social (Veloz *et al.*, 1999). Desta forma, a CHD aproximou conceitos em cada uma das classes por meio do dendrograma, mostrando as formas ativas (palavras) e as ligações entre elas. Juntamente, a cada classe foi elencada de acordo com categorias que melhor resumiam as respostas dos alunos.

O Quadro 7 categorizou o conteúdo analisado em cinco classes, constituindo três ramificações. Na primeira ramificação, "Desafios individuais" encontram duas classes: "Dificuldade de conciliar estudo e emprego" (classe 2), "Dificuldade de adaptação ao ensino" (classe 3).

Na segunda ramificação "Desafios Integrados: Saúde, Conciliação e Pandemia na Academia" tem-se as classes "Desafios pandêmicos e mentais" (classe 1) e "Dificuldades físicas e estruturais" (classe 4).

Na terceira ramificação "Troca de Curso e Adaptação ", encontra-se uma classe, "Insatisfação com o curso" (classe 5).

Quadro 7 - Dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente – motivações da desistência – EAD Ponta Grossa – 2021, 2022 e 2023

| Repartição                                                     | Classe                                       | Análise lexicográfica                 |          |            |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|----------|------------|
|                                                                |                                              | Expressão                             | $\chi^2$ | Percentual |
| Desafios individuais                                           | 2. Dificuldade de conciliar estudo e emprego | Trocar de curso ou instituição        | 4,07     | 33,33      |
|                                                                |                                              | Conciliar estudo com emprego          | 3,38     | 30,77      |
|                                                                | 3. Dificuldades de adaptação ao ensino       | Relação professor-aluno               | 16,62    | 100,00     |
|                                                                |                                              | Tempo para estudo                     | 11,81    | 100,00     |
|                                                                |                                              | Motivos pessoais                      | 3,82     | 66,67      |
| Desafios Integrados: Saúde, Conciliação e Pandemia na Academia | 1. Desafios pandêmicos e mentais             | Pandemia                              | 4,89     | 36,36      |
|                                                                |                                              | Saúde mental                          | 3,33     | 50,00      |
|                                                                |                                              | Dificuldades com o EaD                | 4,89     | 36,36      |
|                                                                | 4. Dificuldades físicas e estruturais        | Dificuldade nas disciplinas           | 3,11     | 40,00      |
|                                                                |                                              | Não identificação com o curso         | 3,49     | 50,00      |
|                                                                |                                              | Problema físico de saúde              | 6,92     | 57,14      |
| Troca de Curso e Adaptação                                     | 5. Insatisfação com o curso                  | Saúde mental                          | 3,33     | 50,00      |
|                                                                |                                              | Dúvida com relação ao curso escolhido | 15,63    | 100,00     |

Fonte: Resultado da Pesquisa.

A primeira ramificação está diretamente relacionada com a segunda, ou seja, os desafios individuais se interligam com as dificuldades físicas, estruturais, mentais e pandêmicas. E todas estas estão, de algum modo, ligadas à troca de curso e a dificuldade de adaptação.

Analisando de forma mais específica, na classe 2, com 18,2% do corpus examinado, podemos notar alguns dos primeiros motivos da evasão estudados. Dentro dessa classe, encontramos a preocupação do aluno em relação ao curso e a instituição escolhidos para cursar a graduação EAD e, também, a dificuldade em conciliar o estudo e o trabalho.

Para iniciar os pensamentos acerca da primeira motivação contida no dendrograma - trocar de curso ou instituição -, destaca-se que, na maioria das vezes, ela é encontrada no formulário dos evadidos como vontade de trocar de curso superior, e não desistir da graduação. Além disso, é necessário a verificação social que a envolve. Em atenção aos microdados do Censo da Educação Superior 2022 do INEP (Inep, 2023), podemos verificar que o perfil da maior parte dos discentes de graduação na modalidade a distância são de alunos de 20 (vinte) anos. O Projeto Piloto do Cadastro dos Estudantes da UAB, que foi desenvolvido pela Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES, no ano de 2019, para a atualização dos sistemas de controle e gestão do Sistema UAB, identificou que 57,87% dos alunos que responderam a pesquisa estavam cursando sua primeira graduação na EAD (Brasil, 2019a).

Dentro disso, devemos considerar que a escolha da graduação, por se tratar do futuro, da definição do papel a ser desempenhado na sociedade e da definição da identidade profissional (Bohoslavsky, 1998; Erikson, 1976; Levisky, 1998), requer do jovem uma certa maturidade (Super, 1990). O discernimento pode ser conquistado por meio do amadurecimento da sua identidade, visto que essa favorece a tomada de decisões ocupacionais de maneira mais racional e sistemática, possibilitando a escolha mais compatível com suas aptidões. Ao contrário, o jovem com identidade difusa, tende a evitar a exploração vocacional e a tomada de decisões quanto à escolha profissional, e quando não a faz, opta pelo que acredita correto ou conveniente, sem reflexões mais aprofundadas (Kimmel; Weiner, 1998).

O estudo de Barroso (2004), realizado no instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, traz fatores inerentes à escolha inadequada do curso e da instituição, retrata que a evasão derivada deste motivo se dá nos dois primeiros anos de curso e geralmente está relacionada ao fracasso nas disciplinas iniciais.

Podemos constatar que a inquietação em trocar de curso pode estar relacionada também à falta de áreas do conhecimento em que há maior oferta de emprego ou insatisfação da possibilidade de empreender daquela graduação. E isso porque, de acordo com Silva (1990) “o indivíduo dotado de um desejo que anseia ver materializado no futuro, se vê diante do mundo do trabalho, que lhe surge como campo de possibilidades. É um momento de ruptura socialmente determinado que exija um posicionamento do indivíduo”.

Nesse contexto, a troca de curso pode significar uma ambição pelo melhor posicionamento no mercado de trabalho, que denota uma maior rentabilidade e estabilidade financeira. Segundo Magalhães (1995, p.53), “a perspectiva de um mercado de trabalho mais ou menos promissor condiciona a opção dos sujeitos a ponto de determinar a renúncia de uma alternativa que, supostamente, não ofereça oportunidades seguras de inserção laboral”.

Posto isto, cabe colocar que a segunda expressão que compõe a classe 2 - conciliar estudo com emprego - é encontrada, na maioria das respostas dos alunos, junto a motivação de troca de curso ou instituição, podendo ser consideradas motivações complementares ou, ainda, justificativa uma da outra. E isso porque, se o aluno não consegue conciliar estudo com emprego, automaticamente ele tende a trocar de curso ou de instituição, ou desistir do curso.

Esta dificuldade em manter uma graduação juntamente ao emprego é evidenciada também na pesquisa de Nagai e Cardoso (2017). Os autores demonstraram que a sobrecarga de atividades e a interferência das questões do trabalho na realização do estudo desestimulam o aluno a seguir em frente no seu ensino superior. Verificou-se também que, ligado a categoria de estudo e trabalho, a localização da instituição é um fator determinante para a continuidade do estudante na graduação. No caso da EAD, essa interferência acontece nos polos encontros presenciais.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o impacto das recentes mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, estabelecidas pelo CNE em maio de 2024. Essas alterações, ao exigir que 50% da carga horária dos cursos de formação de professores seja realizada presencialmente, podem representar um retrocesso para a EAD, que historicamente tem atendido, em sua maioria, a alunos da classe trabalhadora.

Para muitos desses estudantes, que já enfrentam dificuldades financeiras e logísticas, a exigência de deslocamento para atividades presenciais torna-se um obstáculo significativo. Viajar para polos presenciais não apenas acarreta custos adicionais, mas também pode ser um desafio em termos de tempo e disponibilidade, comprometendo o acesso à educação e colocando em risco a continuidade dos estudos. Essa mudança, portanto, exige uma análise crítica para garantir que a flexibilidade da EAD não seja comprometida.

Para complementar as informações, a pesquisa realizada por Onília de Almeida (2013) traz a responsabilidade familiar como um dos fatores ligados à dificuldade de trabalhar e estudar. E isso porque, mesmo sendo um fator que leva o indivíduo a procurar por qualificação, o sustento familiar também está ligado à afetividade e dedicação. De acordo com Wood (1996), mais de 70% dos estudantes de EAD trabalham em tempo integral, sendo necessária a adequação do tempo livre para a família e para o estudo.

A Classe 3 (22,73% do corpus analisado) está direcionada a fatores individuais dos alunos, como a relação aluno-professor, tempo para o estudo e questões pessoais. A ligação com a Classe 2 acontece quando verificamos a semelhança entre as motivações, que se correlacionam entre si. Como exemplos podemos citar a segunda expressão, “tempo para estudo”, que aparece dentro da Classe 3. Na análise estatística do Software Iramutec, essa expressão aparece sempre ao lado do entendimento da dificuldade de conciliar o estudo com o emprego. A afirmação se confirma quando verificamos as duas frases mais representativas da Classe 3:

“bem como motivos pessoais não estou tendo tempo para os estudos trabalho em campo largo saio as 530 e chego as 19 30 tenho que gravar aulas não me identifiquei com o curso dificuldade na relação professor aluno” (score : 55.91)

“dificuldade na relação professor aluno dificuldades com a ead pandemia questões pessoais arrumei um emprego conciliar trabalho com estudo dificuldade com os prazos e dias de provas ingressei em outra área de emprego o que têm exigido mais tempo e dedicação” (score :53.84)

O conjunto de motivações das Classes 2 e 3 (repartição de desafios individuais) estão associadas à repartição de “Desafios Integrados: Saúde, Conciliação e Pandemia na Academia”, que contém as Classes 1 e 4. A Classe 1 “Desafios pandêmicos e mentais” compõe 18,18% do corpus, e a Classe 4, “Dificuldades físicas e estruturais”, compreende 22,73% do corpus analisado. A característica deste repartimento são motivações que revelam fatores situacionais que envolvem a evasão.

A primeira classe citada foi nomeada de “Desafios pandêmicos e mentais” (Classe 1), e denota uma preocupação dos alunos com a pandemia, a saúde mental e as dificuldades na EAD, sendo preponderante a preocupação com a saúde ( $\chi^2=5,87$ ).

No que concerne à primeira expressão citada - pandemia -, salienta-se que o questionário que deu origem à análise de conteúdo, continha as motivações que levaram os alunos a evadirem desde o ano de 2020. No mesmo ano, a doença Coronavírus (2019-nCoV), com alta transmissibilidade, espalhou-se pelo mundo, tornando-se uma emergência de saúde pública (GUO *et al.*, 2020) e sendo caracterizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como uma pandemia (OMS, 2020).

Neste contexto, muitas redes de ensino suspenderam as aulas e iniciaram a utilização de recursos digitais de aprendizado, inspirados na EAD (Kesley, 2020). A intensificação do ensino de forma digital, e a grande quantidade de conteúdo de orientação sobre as plataformas virtuais de ensino deixou os ambientes virtuais mais popularizados e acessíveis. Embora a pandemia de Covid-19 tenha exacerbado a modalidade de educação a distância, o Censo do INEP dos anos de 2018 e 2019 revela que a demanda por EAD já vinha crescendo antes do surgimento da doença. Entre os anos de 2018 e 2019, antes do início da pandemia, observou-se um aumento de 15,9% no número de alunos ingressantes na modalidade da EAD (Inep, 2018; Inep, 2019).

Contudo, mesmo que os alunos da EAD já estivessem acostumados com as plataformas virtuais e suas características, passaram a conviver com uma realidade pandêmica e pós-pandêmica.

E isso porque, a massa de informações sobre o número de óbitos, que muitas vezes se apresentava de forma sensacionalista, gerava um caos no sistema de saúde, causando medo da infecção, receio de falta de suprimentos, tédio, preocupação com a separação de familiares e, também, inquietude na situação financeira. Esses fatores estressores aumentaram as chances de iminência de efeitos dramáticos ligados à ansiedade e à depressão (Roy D, *et al.*, 2020).

Mesmo já existindo anteriormente, as doenças mentais tiveram um aumento considerável atribuído a pandemia, podendo ser considerada um dos principais problemas de saúde pública da atualidade e dos anos futuros (Costa, 2022). Dentro disso, podemos compreender a ligação das respostas “pandemia” e “saúde mental” dadas pelos alunos.

A pandemia, como uma situação eventual, pode ser considerada como evento histórico que impactou nos índices de evasão da EAD (Inep, 2023). Já as doenças mentais, por não serem originárias da pandemia, e sim, agravadas por ela (OMS,

2022), seguem como um problema motivacional da evasão. Conforme o formulário estudado, as respostas referentes a pandemia como motivo de evasão aconteceram nos anos de 2021 e 2022. Já o motivo de doenças mentais, segue até 2023.

Ainda na Classe 1, salienta-se que a terceira expressão citada - dificuldades com a EAD ( $\chi^2=4,89$ )- apareceu na mesma proporção que a expressão “pandemia” ( $\chi^2=4,89$ ), com uma porcentagem de aparição de 36,36% em ambas.

A incidência equitativa se dá porque, muitas vezes, os alunos da EAD criam uma ilusão de que o curso a distância é mais fácil que o presencial, por não estar obrigatoriamente presente todos os dias em um campus. Porém, quando o acadêmico se dá conta de que o estudo a distância requer uma dedicação a mais, acaba desistindo do curso, devido à falta de prática do estudante em utilizar as ferramentas digitais, especialmente no que diz respeito ao domínio da plataforma para a realização das atividades propostas (Bonilla; Oliveira, 2011).

Dentro disso, a terceira expressão da Classe 1 trata sobre a dificuldade de imersão dos alunos às tecnologias e ao ambiente virtual da plataforma do curso (Araújo; Oliveira; Marchisotti, 2016).

A EAD demanda do aluno o entendimento de como organizar um estudo autônomo, mesmo que as dificuldades sempre estejam presentes. A instituição de ensino pode contribuir com a continuidade do aluno dando orientações sobre a plataforma. Também pode traçar estratégias para a boa apresentação gráfica dos materiais, para que contenham características como: usabilidade, logicidade, comunicação, autoexplicativo, acessibilidade, dialogicidade etc. A contribuição também pode ser aplicada na viabilização de um canal direto do tutor e/ou ao professor com o aluno e no investimento de planos de um suporte técnico mais didático para orientar a utilização da plataforma, fazendo que os alunos passem a ter uma maior interação entre eles através de várias mídias que convergem para o aprendizado (Bittencourt, 2013).

Seguindo a análise do dendrograma, a Classe 1 se conecta a Classe 4 (22,73% do corpus analisado), conforme quadro 7. A quarta classe foi nomeada como “Dificuldades físicas e estruturais” e é formada pela dificuldade nas disciplinas, não identificação com o curso e problemas físicos de saúde.

Com relação a parte pedagógica do AVA, além da dificuldade na EAD - presente na Classe 1 - a Classe 4 traz o desafio com as disciplinas apresentadas,

que frequentemente se associa à forma como os conteúdos e atividades são apresentados dentro da plataforma.

Na análise de certa comunidade, a autora Márcia Cristina Benigno Bentes (2014) observa que 66,66 da IES pública teve dificuldades com a programação das disciplinas, principalmente quanto à avaliação e ao conteúdo. A partir da análise dos dados obtidos, Bentes (2014) defende uma nova concepção sobre EAD, que pretende mostrar aos discentes da modalidade a distância a necessidade de ter disciplina no estudo, disponibilidade de tempo e adaptação à modalidade, para que se possa desmistificar definitivamente que estudar a distância seja mais fácil.

Com relação a qualidade dos materiais, a autora Soletic (2001) destaca a importância de garantir que os materiais de leitura escolhidos para um curso atendam a critérios fundamentais, tais como serem pertinentes aos conteúdos da disciplina em questão, serem acessíveis e legíveis para a compreensão dos alunos, apresentarem uma proposta unificada em vez de fragmentada, serem organizados em capítulos de modo a preservar a integridade do texto completo e refletirem posições atualizadas dentro do contexto disciplinar.

Relacionando a Classe 4 com as motivações previamente mencionadas, podemos observar a falta de identificação dos alunos com o curso escolhido, conforme expresso em suas respostas. Anteriormente, percebemos que alguns alunos participantes do formulário responderam que gostariam de trocar de curso ou instituição - Classe 2. Comparando essas duas motivações, podemos perceber que a ausência de afinidade dos alunos com o curso selecionado pode ser a justificativa para opção de mudar de curso ou instituição.

Ademais, considerando que a expressão de “Dificuldade nas disciplinas” e “Não identificação com o curso” encontram-se juntas na mesma Classe, podemos estabelecer uma ligação entre elas. Além da não identificação com o curso acontecer por motivos pessoais inerentes a cada aluno, esse motivo pode estar ligado também a forma como as primeiras disciplinas são apresentadas para os acadêmicos.

Dentro disso, a organização dos elementos dentro do curso é essencial. As disciplinas introdutórias dentro da EAD são de extrema importância para que o aluno dê continuidade a graduação, visto que na EAD a autoconfiança do discente é *sine quo non* do êxito dos seus estudos, então o primeiro contato com a instituição é muito importante (Belloni, 2015). E isso porque, embora uma parte significativa de

seus currículos seja dedicada à construção de um sólido arcabouço teórico, a prática geralmente é reservada para estágios ao final da graduação, e frequentemente não atendem às expectativas atuais dos alunos (Gatti, 2014).

Corroborando com a pesquisa, o estudo feito por Rangel (2019) revela que a evasão e a vulnerabilidade estão ligadas a uma questão curricular mais ampla decorrente do projeto pedagógico do curso. Em outra perspectiva, percebe-se que a melhoria da qualidade do projeto político-pedagógico foi destacada como fundamental para reduzir a evasão estudantil dentro de uma determinada comunidade (Andriola, 2009).

Desta forma, a adequação dos projetos políticos pedagógicos precisa ser planejada com base em uma “universidade para os atuais e desafiadores tempos” (Castanho; Castanho 2000). A estratégia se constroi quando a educação é pensada dentro da inovação curricular - tendência nos estudos sobre currículos na área da saúde no Brasil. Isso envolve propostas de mudança ou processos relacionados à implementação de projetos pedagógicos e currículos inovadores, que são integrados e interdisciplinares (Braid; Machado; Aranha, 2012).

A ideia de um currículo inovador engloba uma série de modificações que influenciam elementos fundamentais e pilares estruturais da organização do ensino universitário. Juntamente com isso, deve contribuir para transcender o paradigma conservador que tem sido característico do ensino nas instituições de ensino superior (Keller-Franco, Masetto, 2012; Masetto, 2004).

A última expressão citada dentro da Classe 4 como motivo da evasão são os “Problemas físicos de saúde”. Ao examinar o vínculo entre as expressões encontradas na Classe 4, podemos associá-la à última delas às “dificuldades nas disciplinas”.

A associação é possível pois os alunos com problemas físicos podem enfrentar obstáculos devido à falta de suporte teórico, pedagógico e tecnológico adequado. Isso inclui a acessibilidade inadequada nos materiais de estudo ou na plataforma de EAD, o que pode prejudicar sua participação e compreensão do conteúdo. Isso acontece principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los (Rosseto, 2009).

Considerando que os cursos da EAD demandam uma autonomia do aluno com relação aos seus estudos (Koller, 2008), podem surgir empecilhos envolvendo os problemas físicos de saúde. Como empecilhos, podemos citar a dificuldade de mobilidade, o uso de medicações e seus efeitos colaterais, o estresse e a ansiedade ligados a condição do ser e a falta de recursos acessíveis (Silveira, 2015).

Por último, o dendrograma analisa a repartição denominada “Insatisfação com o curso”, que se subdivide nas expressões “saúde mental” e “dúvida com relação ao curso escolhido”, compondo a Classe 5. Esta conecta-se com as duas repartições anteriores.

Como observado, encontramos novamente a expressão “saúde mental”, que conforme comentado anteriormente, é um fator situacional e preexistente que piorou depois da pandemia. Já a última expressão denota a dúvida do discente em relação ao curso escolhido, e liga-se às outras classes por se igualar às outras motivações, como analisado na Classe 2, quando citado a expressão “trocar de curso ou instituição”.

#### 6.4 PERCEPÇÃO DA EQUIPE EDUCACIONAL QUANTO AOS POSSÍVEIS MOTIVOS DA EVASÃO NA EAD DA UEPG

No contexto da EAD, entender os fatores que levam à evasão acadêmica é fundamental para melhorar a qualidade do ensino e aumentar a retenção de alunos. Após uma análise detalhada das motivações dos estudantes que abandonaram seus cursos, esta seção se volta para a percepção da equipe pedagógica e técnica sobre o perfil dos alunos e os aspectos relacionados à evasão.

A abordagem adotada é estruturada em três frentes: primeiramente, é avaliado o nível de conhecimento computacional dos alunos e a sua capacidade de se adaptar às inovações tecnológicas. Em seguida, é investigada a relevância das atividades síncronas, web conferências e encontros presenciais na experiência educacional dos estudantes. Finalmente, são analisadas as opiniões da equipe sobre os fatores que influenciam a evasão e discutidas possíveis melhorias na qualidade da EAD oferecido pela UEPG. Este exame pretende oferecer uma visão de quem executa a EAD acerca dos fatores potencialmente motivadores da evasão dos estudantes, contrapondo, no final, com as próprias motivações relatadas pelos alunos.

Inicialmente, avaliou-se a importância atribuída ao conhecimento computacional mínimo necessário para a realização de um curso de graduação a distância. Ao solicitar que a equipe atribuisse uma nota de 0 a 10 para esse requisito, observou-se que uma parcela expressiva dos respondentes conferiu a nota máxima, conforme Tabela 22, indicando que o domínio das habilidades computacionais é amplamente considerado essencial para a efetividade e o sucesso dos alunos em cursos a distância.

Tabela 22 - Distribuição percentual das notas de importância atribuídas a cada categoria de fatores que influenciam a evasão – Equipe Educacional da EAD UEPG

| Categoria                                        | Avaliação |        |        |        |
|--------------------------------------------------|-----------|--------|--------|--------|
|                                                  | 0 a 3     | 4 a 6  | 7 a 9  | 10     |
| Conhecimento computacional                       | 2,29%     | 10,34% | 47,26% | 40,22% |
| Aceitação das inovações tecnológicas             | 11,49%    | 50,57% | 35,63% | 1,72%  |
| Participação dos alunos em atividades dos cursos | 4,59%     | 19,54% | 52,29% | 22,41% |
| Encontros presenciais                            | 3,48%     | 14,53% | 43,02% | 38,95% |
| Importância do suporte emocional aos alunos      | 0%        | 1,78%  | 20,83% | 76,19% |

Fonte: resultado da pesquisa.

Em consonância com o estudo teórico deste trabalho, a nota atribuída pela equipe se justifica ao considerarmos que uma das causas teóricas da evasão é a falta de habilidades suficientes no uso do computador por parte dos alunos (Quadro 2). Essa limitação pode dificultar o acesso aos conteúdos, a navegação nas plataformas digitais e a realização de atividades avaliativas, elementos essenciais para o sucesso em cursos a distância. Alunos que se deparam com essas dificuldades, especialmente sem um suporte técnico contínuo, podem sentir-se desmotivados, o que contribui diretamente para o aumento das taxas de evasão (Ferreira; Mourão, 2020).

Em relação à aceitação das inovações tecnológicas pelos alunos, um pouco menos da metade da equipe (37,35%) deu nota maior ou igual a 7 pontos, acreditando que essas inovações frequentemente geram dificuldades para os alunos. Essa percepção sugere uma preocupação com a adequação e a adaptabilidade dos estudantes às novas ferramentas tecnológicas.

As inovações tecnológicas, embora tragam benefícios, também podem gerar desconforto e constituir uma barreira significativa para alguns alunos. Esses obstáculos podem ser considerados um dos determinantes teóricos da evasão, conforme discutido anteriormente (Helal; Mazzafera; Rolim, 2020).

Quanto à participação dos alunos em atividades dos cursos, mais da metade da equipe considera que a participação em atividades síncronas online é parcialmente adequada, enquanto 19,54% avalia essas participações como pouco adequadas. Esses dados sugerem que, apesar de as atividades síncronas permitirem uma interação em tempo real, o modelo parece não atender plenamente às expectativas de engajamento e aprendizado interativo, possivelmente devido a fatores como dificuldades de acesso, limitações técnicas, ou restrições de horários que impactam a adesão dos alunos.

Em contraste, a equipe destaca uma percepção amplamente favorável aos encontros presenciais, classificando-os como de alta importância para a experiência educacional, de modo que, 82% dos pesquisados deram nota 7 ou mais para esse quesito. Essa atribuição de valor aos encontros presenciais — com a maioria das avaliações variando entre notas altas (Tabela 22) — sugere que esses momentos são vistos como essenciais para fortalecer o vínculo entre alunos e professores e aprofundar o conteúdo discutido.

A importância do encontro presencial torna-se evidente ao observarmos que é no PAP que se criam as condições essenciais para a permanência do estudante no curso. É nesse espaço que se deve fortalecer o vínculo com a IES ofertante, promovendo, assim, um fator de integração e desenvolvimento socioeconômico e cultural para a região (Vale, 2015).

Somente uma pequena parcela considera esses encontros não essenciais, indicando um consenso sobre a relevância de momentos presenciais para facilitar a construção de conhecimento e a interação social, aspectos que potencializam a experiência educativa e o engajamento contínuo no curso.

No entanto, ao analisar a recente introdução de requisitos presenciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, estabelecidas pelo CNE em maio de 2024, surgem novos desafios à flexibilidade que é uma das principais vantagens da EAD. A obrigatoriedade de que 50% da carga horária dos cursos de formação de professores seja presencial, embora tenha como objetivo aprimorar a qualidade da

formação docente, pode representar um retrocesso na democratização do ensino superior promovida pela EAD.

Essa medida pode limitar o alcance da modalidade, especialmente para estudantes que, devido a compromissos profissionais ou familiares, dependem da flexibilidade do ensino remoto para continuar seus estudos. Ao tentar fortalecer a formação, essa exigência pode, na prática, criar barreiras que excluem aqueles que mais precisam de um modelo educacional acessível e adaptável às suas necessidades. Dessa forma, é fundamental ponderar sobre a necessidade de equilibrar a busca por uma formação de qualidade com os princípios de inclusão e equidade que caracterizam a EAD.

Finalmente, sobre a importância do suporte emocional aos alunos a distância para combater a evasão, 76,19% da equipe considera esse suporte sempre importante e necessário (nota 10 – Tabela 22). As avaliações atribuídas a essa categoria estão alinhadas com as causas teóricas da evasão discutidas neste trabalho, nas quais autores apontam fatores como comprometimento pessoal, cansaço ao final de uma jornada de trabalho, dificuldades cognitivas combinadas com atitudes e crenças dos alunos, motivação pessoal para o uso da tecnologia, ausência de apoio de amigos, falta de empenho na busca pela graduação, falta de metas educacionais e ausência de conexão com o mundo intelectual.

Ao analisar as motivações para a desistência de alunos em cursos de EAD na UEPG (Figura 4) observou-se a presença do termo "mental". Este termo indica que questões de saúde mental, ainda que não sejam apontadas como uma causa predominante, figuram entre os fatores associados à evasão.

Todos esses fatores evidenciam a necessidade de um acompanhamento emocional próximo e constante, que pode ajudar os alunos a superar barreiras e fortalecer seu compromisso com o curso, promovendo, assim, a continuidade e a conclusão de seus estudos.

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas para manter a permanência dos alunos nos cursos à distância, a equipe identificou uma série de desafios significativos. A equipe teve a possibilidade de selecionar múltiplas dificuldades previamente estabelecidas, conforme demonstrado na Tabela 23.

Tabela 23 - Percentual de respostas para a pergunta: “Na sua opinião, quais as principais dificuldade de manter a permanência dos alunos na educação a distância?” – Equipe educacional da EAD - UEPG

| PRINCIPAIS DIFICULDADES                       | (%)    |
|-----------------------------------------------|--------|
| Questões pessoais dos alunos.                 | 82,80% |
| Falta de interesse dos alunos.                | 67,20% |
| Gestão do tempo                               | 64,90% |
| Baixa participação dos alunos                 | 54,60% |
| Dificuldades técnicas                         | 26,40% |
| Dificuldade de comunicação.                   | 23,00% |
| Aulas e materiais pouco didáticos.            | 21,30% |
| Design da plataforma.                         | 5,70%  |
| Expectativa de cursos mais fáceis na EAD      | 2,30%  |
| Questões administrativas e pedagógicas da IES | 1,10%  |
| Falta de conhecimento tecnológico             | 1,10%  |
| Falta de encontros síncronos e presenciais    | 0,60%  |
| Não tenho conhecimento                        | 0%     |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise das respostas da equipe evidencia que questões pessoais representam o principal fator associado à desistência dos alunos, destacando-se como um obstáculo significativo para o acompanhamento e a conclusão dos cursos de EAD. Dentre essas questões pessoais, e relacionadas aos motivos teóricos (Quadro 2), incluem-se, de forma recorrente, problemas de saúde (física e mental), que podem limitar a capacidade de dedicação às atividades acadêmicas.

Além disso, responsabilidades familiares, como cuidados com filhos, dependentes ou outros compromissos domésticos, surgem como fatores que dificultam a organização do tempo e dos recursos necessários para a continuidade nos estudos. Outros fatores pessoais que podem impactar o comprometimento com o curso incluem obrigações financeiras e profissionais, que, ao demandarem prioridade na vida dos estudantes, reduzem o tempo e a energia dedicados à formação acadêmica (Herrmann; Martins; De Almeida; Flores; Volpato, 2017; Tinto, 2002).

Outras dificuldades recorrentes incluem a falta de interesse do aluno, que pode estar relacionada à motivação e ao engajamento com o curso, e a gestão de tempo, refletindo a dificuldade dos alunos em equilibrar as demandas acadêmicas com outras responsabilidades.

Ao analisar os determinantes teóricos da evasão apresentados no Quadro 2, observa-se que, conforme aponta Senhorinha (2021), o comprometimento pessoal é uma das causas de abandono em cursos de EAD. Esse fator, quando associado à deficiência na autonomia dos estudantes, conforme discutido por Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019), pode prejudicar significativamente o engajamento. A autonomia é habilidade necessária para o sucesso na EAD, e sua ausência tende a gerar desmotivação, aumentando a probabilidade de evasão.

Adicionalmente, destaca-se a importância da motivação pessoal para o uso da tecnologia, como descrito por Schifter (2009), que considera essa motivação um aspecto essencial para que o estudante mantenha o interesse e se engaje nas atividades da EAD. Assim, a combinação entre comprometimento pessoal, autonomia e motivação para o uso das ferramentas tecnológicas configura-se como um desafio central para a permanência dos alunos em cursos de EAD, exigindo estratégias institucionais que fortaleçam esses aspectos no perfil dos estudantes.

Ao relacionar a segunda e a terceira causa mais mencionada na Tabela 23 — falta de interesse e dificuldade na gestão do tempo — observa-se que uma pode estar intimamente associada à outra. A dificuldade em administrar o tempo, especialmente ao equilibrar demandas familiares, profissionais e acadêmicas, pode contribuir para uma perda de interesse por parte do aluno. Essa relação é corroborada pelos estudos de Senhorinha (2021), Helal, Mazzafera e Rolim (2020), Bean (1980) e Tinto (2002) (Quadro 2), que apontam essas motivações de forma conjunta como fatores de evasão.

A baixa participação dos alunos nas atividades do curso foi destacada pela equipe de EAD da UEPG como um dos desafios mais relevantes. Esse fator pode estar associado a uma série de determinantes teóricos interligados que afetam a motivação e o engajamento dos estudantes. Entre esses determinantes, destaca-se a necessidade de suporte e feedback efetivos por parte de tutores e professores, conforme apontado por Senhorinha (2021). A ausência de feedback em relação às dúvidas dos alunos, abordada também por Helal, Mazzafera e Rolim (2020), pode levar a um sentimento de desamparo e desmotivação, dificultando o envolvimento nas atividades propostas.

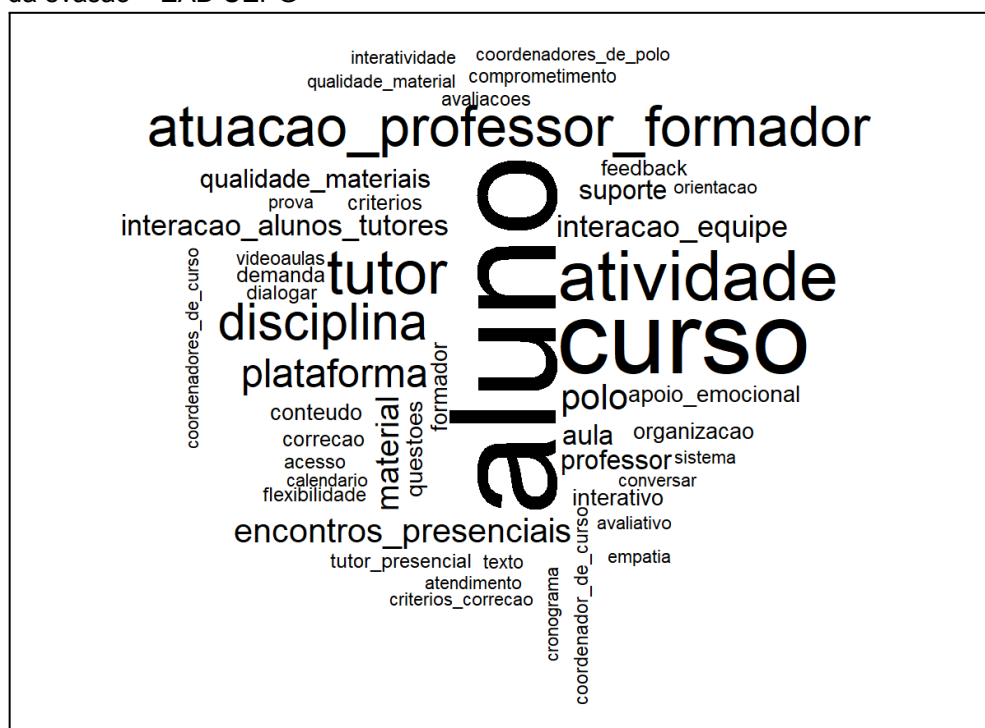
A falta da tradicional interação presencial entre aluno e professor, como discutido por Ferreira e Mourão (2020), também pode enfraquecer o vínculo do aluno com o curso, tornando a participação nas atividades menos atrativa.

O desempenho da tutoria, que envolve desde a capacitação dos tutores até a elaboração de materiais didáticos, é um fator crítico: Cornélio e Vasconcelos (2015) ressaltam que tutores mal preparados podem reduzir a qualidade da orientação oferecida, enquanto Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019) destacam a importância da capacitação contínua desses profissionais. A falta de apoio acadêmico adequado, como sugerem Rocha e Santos (2021), somada às dificuldades específicas que alguns alunos enfrentam em determinados conteúdos, limita ainda mais sua participação ativa.

Além dessas questões principais, a equipe também apontou uma série de outros problemas, como dificuldades técnicas relacionadas ao uso das plataformas e ferramentas digitais, dificuldades de comunicação entre alunos e tutores, a falta de didática nas aulas e materiais disponibilizados, e problemas no design da plataforma de ensino.

Na fase final do questionário, a equipe foi consultada sobre possíveis melhorias para otimizar a qualidade da EAD na instituição e reduzir a taxa de desistência dos alunos. As sugestões recebidas foram diversificadas, abordaram várias dimensões do processo educacional e estão dispostas na nuvem de palavras (Figura 8).

Figura 8 - Nuvem de palavras com respostas da equipe educacional sobre possíveis melhorias para o combate da evasão – EAD UEPG



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na análise das respostas (Figura 8), destacam-se as palavras que apareceram com maior frequência, refletindo as ênfases atribuídas ao tema das estratégias de combate à evasão escolar. Entre elas, a palavra “aluno” ocupa uma posição proeminente, evidenciando uma preocupação central com o discente. Esse padrão ressalta a premissa de que as estratégias devem ser orientadas para o benefício do aluno, priorizando seu bem-estar e desempenho acadêmico.

Esta preocupação com o estudante é fundamental, considerando que, conforme os achados teóricos deste estudo, os fatores pessoais dos alunos se destacam como a motivação recorrente para a evasão (Herrmann *et al.*, 2017; Rocha; Santos, 2021; Helal; Mazzafera; Rolim, 2020; Astin, 1984).

Ainda no lugar de destaque, visualizamos as expressões “curso”, “atividade”, “disciplina”, “atuação do professor formador” e “tutor”.

A menção ao “curso” sugere uma preocupação com a estrutura e qualidade dos conteúdos oferecidos na EAD. Isso pode indicar que os respondentes percebem a necessidade de ajustar o currículo, atualizar materiais didáticos ou criar programas de ensino mais atrativos e relevantes, visando não apenas o engajamento dos alunos, mas também a melhoria do processo de aprendizagem.

De acordo Braid *et al.* (2012) e Keller-Franco *et al.* (2004), a adoção de uma abordagem de inovação curricular surge como uma ideia complementar, permitindo que os cursos integrem conteúdos interdisciplinares e práticas pedagógicas inovadoras, adaptando-se de forma mais eficaz às demandas específicas da EAD.

Verificando a existência de palavras com menos incidência, contudo pertinentes, como: “calendário”, “demanda”, “organização”, “cronograma”, destaca-se a importância de organizar o cronograma do curso de maneira pedagógica, levando em consideração as necessidades e características dos discentes, a fim de otimizar a experiência educativa e promover o sucesso acadêmico.

Relacionado à melhoria do curso, é possível estabelecer uma conexão com o termo “atividade”, cujo significado é ampliado por expressões como “questões”, “provas”, “correção”, “avaliativo”, “critério de correção”, “feedback”. Essas expressões evidenciam uma preocupação não apenas com a qualidade e relevância das atividades disponibilizadas aos acadêmicos, mas também com o processo de avaliação, destacando a importância de critérios claros e justos para a correção e feedback. Esse foco sugere que a avaliação deve ser parte integrante e bem

estruturada da aprendizagem, garantindo que as atividades contribuam de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos.

Dentro desse contexto, é possível identificar outras expressões interessantes que, embora mencionadas com menor frequência nas respostas, sugerem abordagens relevantes para a melhoria das atividades, como: "interativo", "participativo", "qualidade do material" e "atrativo".

Contudo, não são só as atividades que são vistas como lacunas para o sucesso dos acadêmicos. A equipe citou também a necessidade de melhoria nas disciplinas, que foi reforçada em menor escala pelas palavras como “aula”, “conteúdo”, “texto” e “videoaulas”.

A alta frequência da expressão "atuação do professor formador" denota uma preocupação não apenas com os conteúdos que ele elabora, como já mencionado anteriormente, mas também com sua disponibilidade para interagir com os discentes e com a equipe acadêmica, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo. Essa mesma preocupação se estende à atuação do tutor, cuja função, segundo Moore e Kearsley (2010), se desdobra em três papéis específicos: função de ensino, monitoramento do progresso do aluno e oferecimento de apoio contínuo ao aluno.

Esse aspecto fica evidente, conforme ilustrado na Figura 8, por meio das palavras "conversar", "acompanhamento", "comunicação", "dialogar", "orientação", "formador", "interação", "professor", "interação da equipe", "tutor", “interação alunos tutores”, que destacam a importância da interação contínua e de qualidade entre professor, tutor, alunos e a equipe docente.

Essas expressões têm ligação direta com as palavras “empatia”, “apoio emocional”, “atendimento”, “dialogar”. De acordo com Vieira (2021), o diálogo e o contato com os tutores possibilitam que o curso promova um diálogo que estimula a interação do estudante com o material de aprendizagem, fortalecendo sua conexão com o conteúdo e o ambiente educacional. Esse diálogo facilita a compreensão, oferece apoio e melhora a motivação e autoestima do aluno. Em EAD, reduz o isolamento e a ansiedade, promovendo pertencimento e resiliência, o que contribui para uma experiência educacional mais rica, significativa e para a persistência no curso.

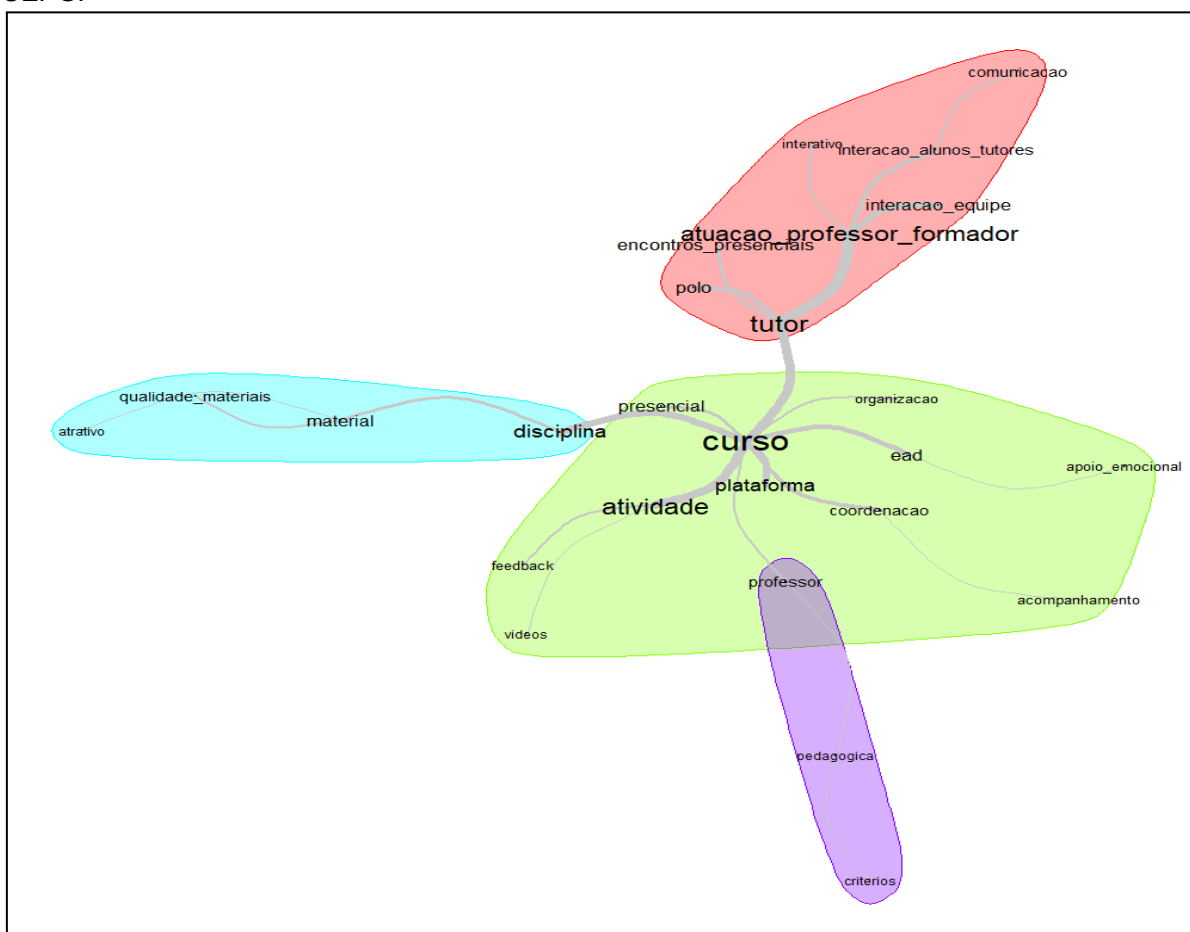
Algumas expressões mencionadas, embora menos recorrentes nas respostas, evidenciam uma proposta de atenção à dimensão técnica dos cursos.

Termos como "suporte", "acesso", "plataforma" e "sistema" indicam uma preocupação com a infraestrutura e as ferramentas necessárias para viabilizar a aprendizagem, refletindo a importância de aspectos tecnológicos no contexto educacional.

Essa preocupação está alinhada com a análise das motivações para a desistência dos alunos (Figura 5), a qual revela a prevalência de dificuldades relacionadas à disciplina, ao processo de aprendizagem, às provas e ao formato de EAD de maneira geral.

A Figura 9 apresenta a análise de similaridade hierárquica das palavras mencionadas pela equipe, representadas como um conjunto de dados textuais. Nela, é possível identificar as interconexões entre as palavras presentes nos textos, por meio da visualização do tamanho da fonte, da espessura das linhas que conectam os termos e do polígono ao qual cada palavra pertence. Ao verificarmos a Figura 9, podemos constatar que as respostas se dividiram em quatro grupos.

Figura 9 - Análise hierárquica das respostas da equipe educacional sobre melhorias na EAD da UEPG.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O polígono em vermelho representa propostas de melhorias voltadas para a equipe responsável pela EAD. Entre as sugestões, encontramos expressões como “comunicação”, “interação de alunos e tutores” e “interação da equipe”, que reforçam a necessidade de aprimorar o diálogo e a proximidade entre os participantes do processo educativo. De acordo com Senhorinha (2021), a falta de interação exerce um impacto negativo sobre os alunos, comprometendo tanto o engajamento nas atividades quanto a sua permanência no curso.

De acordo com as Referências de Qualidade para Cursos a distância do Ministério da Educação (Brasil, 2007), a qualidade de um curso a distância depende, entre outros fatores, de colocar o estudante no centro do processo educacional. Para isso, a interatividade entre professores, tutores e alunos é fundamental como um dos pilares que asseguram a excelência do ensino.

O polígono azul refere-se às melhorias relacionadas ao material didático oferecido nas disciplinas. Neste contexto, os programas, cursos, disciplinas e conteúdos oferecidos a distância demandam uma gestão cuidadosa, com atenção ao planejamento, à estrutura lógica, à linguagem apropriada, ao acompanhamento constante, à avaliação, além de recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos específicos, que vão além de uma simples adaptação do modelo presencial. Em outras palavras, a EAD possui uma identidade própria, com características e necessidades singulares (Brasil, 2007).

Assim, conforme as Referências de Qualidade para Cursos a distância, o material didático deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, utilizando um conjunto de mídias adequadas à proposta do curso e ao contexto socioeconômico dos estudantes (Brasil, 2007).

O polígono verde abrange melhorias gerais nos cursos, incluindo aspectos da plataforma, como atividades, vídeos, acompanhamento e feedback por parte da equipe. Essa proposta de aprimoramento está diretamente associada aos determinantes teóricos da evasão, que identificam fatores como a falta de feedback por parte de tutores e professores, o desempenho insatisfatório da tutoria, a capacitação insuficiente dos tutores, a elaboração inadequada do material didático, a carência de suporte técnico e administrativo, a alta rotatividade de tutores e a carga horária docente limitada como principais causas da evasão (Senhorinha, 2021; Cornélio; Vasconcelos, 2015; Vellozo; Canella; Dias; Leal, 2019; Helal; Mazzafera; Rolim, 2020; Schifter, 2009).

Por fim, o polígono roxo indica sugestões específicas para o aprimoramento do trabalho dos professores formadores, incorporando inclusive melhorias nos critérios que esses profissionais estabelecem para a correção dos materiais. Podemos ligar essa sugestão de melhoria a sugestão de mais interação na equipe, visto que como o professor formador produz o roteiro, materiais da disciplina e atividades das disciplinas e os tutores corrigem essas atividades conforme os materiais colocados, a interação entre professor formador e tutor se faz necessária para o bom andamento do curso (Richards, 2006).

A análise das respostas da equipe sobre possíveis melhorias para a EAD na instituição destaca a centralidade do aluno, com foco na interação entre alunos e tutores, qualidade do material didático e aprimoramento das atividades acadêmicas. A preocupação principal é com o bem-estar e o sucesso dos estudantes, refletido na ênfase dada à atualização dos cursos e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras. A revisão do cronograma e a organização flexível do curso também são apontadas como necessidades para melhor atender às demandas dos discentes.

Surgem sugestões para melhorar a participação ativa dos alunos, com atividades mais interativas e participativas, e a qualidade da infraestrutura tecnológica e pedagógica. A importância da "atuação do professor formador" é reforçada, destacando o papel dos docentes na elaboração de materiais didáticos e na interação com os alunos.

A melhoria da interação entre docentes, tutores e alunos é vista como essencial para o engajamento e a motivação dos estudantes, enquanto a revisão do material didático e a plataforma de EAD também são sugeridas, garantindo maior apoio e feedback contínuos.

Em resumo, as melhorias propostas visam a criação de uma infraestrutura tecnológica adequada, o fortalecimento da interação entre os envolvidos no processo educativo e a revisão das práticas pedagógicas e do material didático, com o objetivo de reduzir a evasão e promover o sucesso acadêmico dos alunos.

## 6.5 COMPARAÇÃO OS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS QUANTO AOS DETERMINANTES DA EVASÃO DA EAD DA UEPG

A comparação entre as análises quantitativa e qualitativa sobre os determinantes da evasão nos cursos de EAD da UEPG revela uma visão abrangente e multifacetada dos fatores que influenciam a permanência dos alunos.

A motivação para o ingresso universitário, observada na análise quantitativa por meio da persistência no vestibular, sugere que alunos com maior comprometimento tendem a continuar no curso. No entanto, uma característica interessante é que alunos com notas mais altas no vestibular apresentam maior taxa de evasão, o que pode ser explicado pela pressão por alto desempenho e pela disponibilidade de outras opções acadêmicas mais atraentes. Este comportamento indica uma escolha menos resoluta no momento da inscrição, além da possibilidade de insatisfação com o curso inicialmente escolhido.

A análise qualitativa amplia essa visão ao explorar a motivação de forma mais profunda, destacando a insatisfação com o curso como um fator preponderante. A falta de identificação com a graduação ou a instituição pode levar muitos alunos a desistirem, especialmente quando buscam melhores oportunidades de trabalho ou um campo acadêmico mais alinhado com seus interesses e aptidões. Esse aspecto subjetivo da motivação, relacionado à percepção do curso e da carreira, não é abordado pela análise quantitativa, mas revela-se fundamental para entender as decisões dos alunos em sua trajetória acadêmica.

A motivação pode também estar interligada com o conhecimento sobre a plataforma. Neste sentido, a equipe educacional também destaca a importância do conhecimento computacional para a permanência dos alunos, o que reforça a ideia de que a falta de habilidades tecnológicas pode ser um obstáculo significativo.

A participação dos alunos nas atividades síncronas online foi outro fator destacado pela equipe, que, embora permita interação, não atende completamente às expectativas de engajamento. Os encontros presenciais, por outro lado, foram vistos como essenciais para fortalecer o vínculo entre alunos e professores e favorecer a aprendizagem. No entanto, a análise demonstrou que nem todos os alunos se beneficiam igualmente dessas interações presenciais, evidenciando a necessidade de equilibrar essas atividades com alternativas digitais que promovam o engajamento sem comprometer a flexibilidade da modalidade EAD.

Na análise quantitativa, a idade aparece como um fator significativo, com estudantes mais jovens apresentando maior probabilidade de desistência, atribuída às dificuldades de adaptação ao ambiente universitário e à inexperience frente aos desafios acadêmicos. Por outro lado, a análise qualitativa amplia a compreensão desse fenômeno, identificando não apenas a adaptação à EAD, mas também a falta de suporte institucional e a dificuldade em organizar a rotina de estudos. A flexibilidade da EAD, embora vantajosa, pode se tornar um obstáculo para alunos que não possuem a autodisciplina necessária para gerenciar seu tempo de maneira eficaz.

No que se refere ao sexo feminino, a análise quantitativa indica uma maior taxa de evasão entre as “mulheres com cônjuge”, devido à sobrecarga de responsabilidades sociais e domésticas. A análise qualitativa corrobora esse achado e vai além, ao destacar a maternidade e outras responsabilidades familiares como barreiras significativas à continuidade dos estudos. Somado a isso, a pandemia exacerbou as dificuldades das mulheres em equilibrar as demandas acadêmicas com o trabalho e as responsabilidades domésticas, ampliando o impacto desses fatores.

Outro determinante significativo é a residência em áreas rurais, que, embora apresente desafios como infraestrutura limitada e dificuldades tecnológicas, pode também atuar como um fator positivo. Alunos dessas regiões frequentemente demonstram maior determinação e resiliência para superar barreiras, valorizando ainda mais a oportunidade de acesso ao ensino superior. A análise qualitativa aponta que, apesar dos problemas de conexão e da menor familiaridade com plataformas digitais, muitos estudantes das áreas rurais desenvolvem habilidades de adaptação e enfrentamento, o que contribui para sua persistência no modelo de EAD.

A condição de cotista é outro fator identificado com a análise quantitativa, associando-a a uma menor taxa de evasão, sugerindo que esses alunos valorizam mais a oportunidade educacional. A análise qualitativa não explora diretamente essa relação, mas sugere que o comprometimento dos alunos cotistas, que enfrentam maiores dificuldades, pode refletir a valorização implícita da oportunidade educacional, levando-os a permanecer no curso, apesar dos desafios.

A questão do trabalho também se destaca nas análises realizadas, embora com nuances entre os grupos analisados. Os dados quantitativos indicam que o

trabalho, de forma geral, não é um fator determinante para a evasão na EAD da UEPG, possivelmente devido à flexibilidade característica da modalidade. A análise qualitativa reforça essa conclusão para alguns estudantes, destacando que o formato EAD facilita a conciliação entre trabalho e estudos. No entanto, para outros, especialmente adultos com responsabilidades familiares, o desafio de equilibrar trabalho, estudo e demandas domésticas é significativo. Essa dificuldade, evidenciada na análise qualitativa, pode estar relacionada aos achados quantitativos que mostram um aumento na probabilidade de abandono entre mulheres casadas, sugerindo que a sobrecarga de responsabilidades afeta de maneira mais intensa esse grupo.

Neste sentido, a equipe educacional identificou que questões pessoais, como problemas de saúde e responsabilidades familiares, representam os maiores desafios. A falta de interesse, a gestão inadequada do tempo e a baixa participação dos alunos nas atividades do curso também foram citados como obstáculos. A ausência de suporte acadêmico adequado, dificuldades técnicas e problemas de comunicação entre alunos e tutores também contribuem para a evasão.

Portanto, os principais determinantes da evasão nos cursos de EAD da UEPG são múltiplos e interligados, englobando tanto fatores pessoais quanto estruturais. A insatisfação com o curso ou a instituição, a falta de suporte institucional, as dificuldades com a infraestrutura tecnológica, as responsabilidades familiares, a idade, a pressão por desempenho e os desafios impostos pela flexibilidade da EAD são todos elementos que, quando combinados, criam um cenário complexo de evasão. Tais fatores exigem uma abordagem integrada e estratégica para mitigar os desafios e melhorar a retenção dos alunos, buscando soluções que contemplem tanto as dificuldades pessoais quanto as estruturais da EAD.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central compreender os fatores que contribuem para a evasão nos cursos de graduação na EAD da UEPG, abordando diferentes dimensões do processo educativo e da gestão institucional. Para tanto, foram estabelecidos cinco objetivos específicos que orientaram a pesquisa: (a) identificar os determinantes teóricos da evasão no ensino superior, com ênfase no ensino superior à distância no Brasil; (b) analisar as características institucionais da EAD na UEPG, comparando-as com as referências teóricas do modelo ideal; (c) mensurar e analisar a taxa de evasão dos alunos de graduação EAD na UEPG ao longo do tempo; (d) identificar e analisar as motivações de desistência dos alunos; e (e) examinar as características pessoais, sociais e acadêmicas mais significativas entre os alunos que desistiram da EAD.

Em relação ao primeiro objetivo, a análise dos determinantes teóricos da evasão evidenciou uma diversidade de fatores que impactam a permanência dos alunos nos cursos de EAD. O referencial teórico destaca que questões relacionadas ao acesso insuficiente a recursos digitais e à conectividade afetam o processo de aprendizagem. No âmbito pessoal, a escolha da profissão, dificuldades de adaptação ao modelo de ensino, falta de tempo, responsabilidades familiares e questões financeiras são determinantes recorrentes. Em sequência, a carência de habilidades tecnológicas e a inadequação dos materiais didáticos comprometem o desempenho acadêmico. Fatores socioculturais e políticas governamentais deficientes, como a baixa qualidade da Educação Básica, também contribuem significativamente. A ausência de motivação e de apoio familiar e institucional, somada a expectativas desalinhadas em relação ao ensino superior, intensifica a evasão, evidenciando a necessidade de soluções integradas para mitigar o problema.

No que diz respeito ao segundo objetivo, a análise das características institucionais da EAD na UEPG revelou que, embora a universidade apresente uma estrutura adequada para a implementação da EAD, há áreas que necessitam de melhorias significativas. A infraestrutura tecnológica e os recursos pedagógicos, embora em constante evolução, ainda carecem de ajustes em termos de interatividade, usabilidade e suporte técnico. A capacitação contínua dos tutores e a formação docente específica para a EAD se mostraram fundamentais, mas nem

sempre são suficientes para garantir a qualidade do processo educacional. Comparando-se com os parâmetros teóricos ideais, a UEPG ainda enfrenta desafios para alinhar totalmente suas práticas àquelas que são recomendadas para garantir a excelência na EAD.

A mensuração da taxa de evasão (terceiro objetivo) revelou-se um ponto relevante para entender o cenário das desistências. Embora as taxas de evasão variem ao longo dos anos, os dados indicam que as desistências são mais frequentes nos primeiros semestres dos cursos, refletindo dificuldades de adaptação à metodologia da EAD e à carga de trabalho exigida. A pesquisa observou que no último ano com dados completos disponíveis para análise, a taxa de evasão na UEPG foi superior à média nacional para cursos EAD.

Quanto ao quarto objetivo, as motivações de desistência identificadas pelos alunos evidenciam uma combinação de fatores pessoais e acadêmicos. As principais razões para a evasão incluem dificuldades de adaptação à modalidade a distância, a falta de interação com professores e colegas, a ausência de feedback constante e o sentimento de isolamento. Somado a isso, fatores externos, como problemas de saúde, responsabilidades familiares e profissionais, também foram recorrentes nas respostas dos alunos.

Por fim, o quinto objetivo, que visava analisar as características pessoais, sociais e acadêmicas dos alunos que desistiram, revelou que estudantes mais jovens e mulheres casadas têm maior probabilidade de desistir, devido a desafios acadêmicos e sobrecarga de responsabilidades. Alunos da zona rural têm, em média, uma chance significativamente maior de permanecer no curso em comparação aos alunos da zona urbana. Por outro lado, cotistas tendem a abandonar menos, valorizando mais a oportunidade educacional. Alunos com notas mais altas no vestibular também têm maior chance de desistência, possivelmente por terem mais opções. A persistência no vestibular e o desempenho acadêmico também são fatores que afetam a permanência. Entre os alunos que desistiram, observou-se uma predominância de dificuldades relacionadas à conciliação dos estudos com as demandas familiares e profissionais, além de questões de saúde que comprometem a continuidade da formação acadêmica.

A análise dos fatores que contribuem para a evasão na EAD na UEPG aponta aspectos chave que podem subsidiar a criação de políticas públicas, práticas educacionais mais eficazes e mudanças internas na instituição. Para combater

esses problemas, é necessário implementar políticas públicas que garantam o acesso a equipamentos tecnológicos e à internet, além de programas de apoio financeiro, especialmente para alunos de regiões mais afastadas. Também é fundamental fortalecer o suporte acadêmico e psicológico por meio de programas de acompanhamento contínuo.

Também, seria interessante a criação de uma política pública que implementasse programas de pesquisa e extensão como componentes estruturais e obrigatórios, mesmo que de forma flexível, para os cursos de EAD. Baseada nas pesquisas de Hering e Honorato (2014) e Honorato e Heringer (2015), essa política pública teria como objetivo integrar os alunos da EAD em atividades acadêmicas complementares que favoreçam sua permanência na instituição, como monitorias, projetos de pesquisa e programas de extensão.

Em relação às práticas educacionais, a adoção de metodologias ativas, personalização do ensino e a promoção de um ensino inclusivo poderiam aumentar o engajamento dos alunos e reduzir o isolamento. A criação de espaços virtuais de interação e a oferta de atividades complementares também são essenciais para o sucesso da EAD. Contribuindo com essa ideia, disciplinas mais didáticas, que utilizem a gamificação, podem promover mais interação entre os estudantes, estimulando a participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem (Silva; Pimentel, 2022)

Embora os encontros presenciais sejam valorizados pela análise dos resultados, é relevante considerar que nem sempre eles são benéficos para todos os alunos, como observado anteriormente. Uma abordagem mais equilibrada seria explorar alternativas que favoreçam a interação sem comprometer a flexibilidade característica da modalidade EAD. Em vez de aumentar a frequência dos encontros presenciais, seria mais eficaz oferecer momentos presenciais pontuais e estratégicos, alinhados às necessidades dos alunos e às especificidades dos cursos. Essas interações poderiam ser complementadas por tecnologias que promovam a comunicação e o engajamento, como videoconferências e fóruns online, permitindo que os alunos se sintam conectados, mas sem a imposição de uma carga presencial que nem sempre se reflete em benefícios para todos.

Dentro da UEPG, seria interessante melhorar a comunicação sobre os recursos e apoio disponíveis aos alunos, além de criar centros de apoio dedicados aos estudantes de EAD. Também é fundamental a implementação de um sistema de

controle de evasão, que permita monitorar de forma mais eficiente os alunos em risco de desistência, possibilitando intervenções precoces. A criação de uma política institucional de evasão, que envolva a identificação de causas, estratégias de prevenção e acompanhamento, também pode ser uma estratégia satisfatória.

Além do módulo introdutório e da live de acolhida aos calouros, que já são realizados pela instituição, outra estratégia vital seria a implementação de um curso introdutório mais dinâmico e, preferencialmente, presencial. Considerando a alta taxa de desistência nos primeiros anos, a implementação de um curso introdutório poderia ser uma estratégia eficaz para preparar os alunos para as particularidades da EAD. O curso abordaria temas essenciais, como a criação de uma rotina de estudos, a interação com tutores e professores, o uso da plataforma e a importância dos encontros presenciais. Atividades práticas ajudariam os alunos a se familiarizarem com as demandas da modalidade, promovendo uma adaptação mais tranquila e, conseqüentemente, reduzindo as taxas de evasão nos primeiros anos.

De acordo com os resultados encontrados na pesquisa, a devolutiva pode promover a implementação de ações estratégicas e a conscientização da gestão institucional sobre os desafios relacionados à evasão na modalidade EAD. Essa devolutiva poderá ocorrer por meio de um relatório detalhado com os principais achados e recomendações ou pela apresentação dos resultados em eventos ou reuniões acadêmicas. Essas iniciativas contribuiriam para aprimorar o suporte aos alunos, reduzir as taxas de evasão e fortalecer a qualidade dos cursos, reforçando o compromisso da UEPG com a excelência e a inclusão na educação superior.

A pesquisa apresentou algumas limitações. No que tange aos dados quantitativos internos da instituição, destacam-se dificuldades no acesso às informações, além de questões burocráticas, mesmo para fins de pesquisa. A ausência de dados completos em grande parte dos registros restringiu a abrangência da análise. No que se refere aos dados qualitativos, a instituição dispõe de um número extremamente limitado de registros sobre as motivações de desistência por parte dos alunos, o que também constituiu uma limitação para a realização da pesquisa.

Também, é relevante salientar que a análise dos dados quantitativos e qualitativos dos alunos que não desistiram formalmente (grande maioria) não pôde ser realizada nesta pesquisa devido à ausência dessas informações. Nesse sentido, seria pertinente que, em futuras investigações ou até mesmo na formulação de

políticas institucionais relacionadas à evasão, esse tipo de controle informacional fosse incorporado.

Para futuros trabalhos, sugerem-se estudos que aprimorem a gestão da evasão na EAD. Primeiramente, a criação de um sistema de monitoramento de risco de evasão, utilizando inteligência artificial para identificar e intervir junto a alunos em risco, pode ser explorada. Outra proposta é um estudo comparativo de políticas públicas para entender o impacto de programas de apoio psicológico, inclusão digital e assistência financeira na retenção. Avaliar o efeito de atividades de extensão e pesquisa, como monitorias e iniciação científica, sobre a permanência dos alunos também é promissor, assim como o impacto de metodologias ativas e ensino personalizado. Estudos focados no desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e interativos, especialmente para estudantes de áreas remotas, e a implementação de programas de orientação EAD nas escolas de ensino médio também podem abrir possibilidades para trabalhos com ênfase social.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. **Evasão em curso via Internet: explorando variáveis explicativas**. RAE-eletrônica, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-26, 2006. Disponível em: [https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A516845/detailv2?sid=ebsco%3Aocu%3Arecord&id=ebsco%3Agcd%3A24309657&bquery=AU%20Abbad%2C%20Gard%C3%AAnia&page=1&link\\_origin=no](https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A516845/detailv2?sid=ebsco%3Aocu%3Arecord&id=ebsco%3Agcd%3A24309657&bquery=AU%20Abbad%2C%20Gard%C3%AAnia&page=1&link_origin=no). Acesso em: 28 fev. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-40, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27916/29688>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. **Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem**, Santos, set. 2008. Disponível em: <https://www.abed.org.br/hotsite/14-ciaed/tc/552008112738PM.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de; ABBAD, Gardênia; ZERBINI, Thaís. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Rev Bras Orientac Prof**. 14(1):19-33. 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002463228>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ANDRIOLA, Wagner. Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 7, n. 4, 2009. Disponível em: [https://revistas.uam.es/index.php\\_reice/article/view/5396](https://revistas.uam.es/index.php_reice/article/view/5396). Acesso em: 13 mar. 2024.

ARAÚJO, Nathalia Tavares de Freitas; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães. Razões para a evasão na educação a distância. **22º CIAED Congresso Internacional de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, set. 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/326.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

ARREDONDO, Santiago Castilho; GONZÁLEZ, José Antonio Torres; GONZÁLEZ, Luis Polanco. **Formação de tutores: fundamentos teóricos e práticos**. Curitiba: Ibpex, 2011.

ARETIO, Lorenzo García. Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia. **RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri. p. 63-86. jan. 1996. Disponível em:

<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2123/1996>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ARNOLD, Stela B. **Planejamento em Educação a Distância**. In: ARNOLD, Stela Beatris Tôrres; MOREIRA, Mércia (Orgs.). Educação a distância. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2002.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

ASLAM, Monazza; RAWAL, Shenila. **The education-economic growth nexus**. In: MCCOWAN, Tristan; UNTERHALTER, Elaine. *Education and international development: an introduction*. London: Bloomsbury, 2015.

ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, USA, v. 25, n. 4, p. 297-308, jan. 1984. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ614278>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p.809-832, dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X201200030001>. Acesso em: 18 out. 2024.

AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, S. H. S. S. **Evasão na Pós-Graduação do programa de educação da Faculdade de Educação da Unicamp: contribuições ao seu estudo**. In: AZZI, Roberta Gurgel. (Org.). Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP. Campinas: Gráfica FE, 2002.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/v74yVrtsghWs7HNPjzPN5VF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Marta F; FALCÃO, Eliane B. M. **EVASÃO UNIVERSITÁRIA: O CASO DO INSTITUTO DE FÍSICA DA UFRJ**. IX Encontro Nacional De Pesquisa Em Ensino De Física. Jaboticatubas, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BEAN, John P. Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher education.** v. 12, p. 155-187. 1980.

BENTO, Maria Dalvac. **Educação a distância e material didático: um estudo sobre o curso mídias na educação.** 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

BORDOLOI, Ritimoni. “**Transforming and empowering higher education through open and distance learning in India**”. Asian Association of Open Universities Journal, vol. 13, n.1, 2018.

BORJAS, George J. **Immigration economics.** Boston: Harvard University Press, 2014.

BASTOS, Deborah H. M; CARDOSO, Silvia Helena; SABBATINI, Renato M.E. Uma visão geral da educação à distância. **Curso de Capacitação Docente em Educação a Distância, realizado pelo Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde,** 2000. Disponível em: < <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/> >. Acesso em: 20 out. 2024.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Editora Vozes; 2002.

BELLONI, Maria Luiza. “Educação, ensino ou aprendizagem a distância?” Lei Francesa, 1971. In: M. L. Belloni. Educação a distância. Campinas, São Paulo SP: Autores Associados, 1ª edição 1999, 3. ed., 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

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

BENTES, Márcia Cristina Benigno. **Fatores que afetam a evasão na Educação a Distância no curso de Administração.** Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará). 2014. Disponível em eliane\Documents\10 teses CAPES\BENTES. Acesso em: 09 mar. 2024.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão.** In: ENCONTRO DE

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 5., 2012, Salvador. Anais [...]. Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2012.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Pauuablo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus. Implicações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem como principal da Evasão em um Curso de Administração na Modalidade Distância. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ221.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ221.pdf). Acesso em 09 mar. 2024.

BOOKER, Jordan A; HERNANDEZ. Erika; TALLEY, Karen E; DUNSMORE, Julie C. Connecting with others: Dispositional and situational relatedness during the college transition. **Journal of Social and Personal Relationships**, 39(2), p. 198–220, 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. **Inclusão digital: ambiguidades em curso**. In: BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EdUFBA, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Revisão Sistemática da Literatura: as causas da evasão nos cursos de Graduação a Distância. **Revista Educação On Line**. v. 9, n. 3. 2015.

BRAID, Liana Maria Carvalho; MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; ARANHA, Ágatha Cristina. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v.16, n. 42, p. 679-692, 2012. Disponível em: <https://mail.sumarios.org/artigo/estado-da-arte-das-pesquisas-sobre-curr%C3%ADculo-em-cursos-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-de-profissionais-da>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1,

2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3921>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras.** Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades 1996 - 1999.** Brasília: DIED/SEED, 2000.

BRASIL. **Decreto 5.800/ 2006, de 8 de junho de 2006.** Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto 5.773/2006, de 9 de maio de 2006.** Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância.** Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** Brasília, 2017a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 03 set. 2024.

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, DF: **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Polos UAB.** [Brasília]: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/polos-uab>. Acesso em: 01 maio. 2024.

BRASIL. **Diretoria de Educação a Distância. Projeto Piloto Cadastro dos Estudantes do Sistema UAB: Perfil socioeconômico dos estudantes ativos do SIUAB.** Brasília, DF: CAPES, 2019a. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022\\_PerfilSocioeconomicodosEstudantes\\_UAB\\_2019.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_PerfilSocioeconomicodosEstudantes_UAB_2019.pdf). Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Censo 2022**. 2022a. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. O que é o Sistema UAB e sua legislação. [Brasília]: **CAPES**, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/cape/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/acesse-tambem/o-que-e-uab>. Acesso em: 28 abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino a distância cresce 474% em uma década. [Brasília]: **CAPES**, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 28 abril. 2023.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 309, de 27 de setembro de 2024. Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 24 set. 2024.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: intersaberes, 2017.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX**. Pagu. Unicamp, n. 17/18, 2002.

OMS. Organização Pan-americana da saúde (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

OMS. Organização Pan-americana da saúde (OPAS). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. 2022. Disponível em: [https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em#:~:text=2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022,Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20\(OMS\)](https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em#:~:text=2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022,Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20(OMS)).

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas Psicol.**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

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

CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000

CASTRO FILHO, José Aires de; PEQUENO, Mauro Cavalcante; DAVID, Priscila Barros; JÚNIOR, Gerardo S. Viana; v, Claudenice de Freitas. Linguagens midiáticas e comunicação em EAD. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 47-58, 2009.

CERIGATTO, Mariana, P. *et al.* **Introdução à educação a distância**. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2018.

DE ALMEIDA, Onília Cristina de Souza *et al.* Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.

CERVI, Emerson Urizzi. **Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com as qualitativas**. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (org.). *Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas*. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NY\\_gbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NY_gbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 jul. 2024.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema universidade aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2010.

COSTA, Anna Carolina Amorim de. Implementação de políticas públicas para o tratamento dos problemas de saúde mental decorrentes da pandemia do Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo. v.8. n.01. jan. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3964>. Acesso em: abr. 2024.

DANTAS, Karina; MILENO, Gabriel; FRANÇA, Graziela. Mulheres são mais de 60% dos concluintes dos cursos de graduação no Brasil. **Agência Tatu**, 8 de março de 2024. Disponível em: <https://www.agenciatatu.com.br/noticia/mulheres-cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 28 out. 2024.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Educação e Sociedade. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 27(104), 449–454. 2019.

DOURADO, Luiz F. **Plano Nacional de Educação: avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Suicide**. New York: Free Press, 1966.

ELSEN, Ingrid; SOUZA, Ana de; MARCON, Sonia. **ENFERMAGEM À FAMÍLIA: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS**. Maringá: Eduem; 2011.

ENRÍQUEZ, Larisa. **University outreach; a line of work for enhancing students' academic identity within distance education and open universities**. In: EdMedia+ Innovate Learning. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2014.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Biblioteca virtual em saúde**, jan.-mar. 2014. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/enfermeria/resource/pt/lil-716875>. Acesso em: 28 set. 2024.

FAGGIANI, Antonio. **O Comportamento acadêmico nos cursos de graduação da UNICAMP**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14846>. Acesso em: 13 abr. 2024

FIGUEIREDO, Márcia Aparecida; AMARAL, Rita De Cássia Borges De Magalhães; ROPOLI, Edilene Aparecida. Valiação dos cursos de graduação: estudo comparativo entre cursos oferecidos nas modalidades a distância e presencial. **23 Congresso Iternacional ABED de Educação a Distância**, Foz do Iguaçu. 2017. <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos /pdf/438.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FILHO, Naercio Menezes; ROSAS, João Pedro de Andrade; KOMATSU, Bruno Kawaoka. **Existe diferença de aprendizado entre o ensino presencial e o EAD no ensino superior brasileiro? Policy Paper | Nº 52**. 2021.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) da IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da; LOPES, Bruna de Jesus; PALITOT, Rosicleia Moreira; ESTANISLAU, Andrezza Mangueira; COUTO, Ricardo Neves; COELHO, Gabriel Lins de Holanda. **Engajamento escolar: Explicação a partir dos valores humanos**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 611-620. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Melquesedeque da Silva. **Perfil Conceitual de Química: contribuições de uma análise da natureza da química e seu ensino**. Orientadora: Edenia Maria Ribeiro do Amaral. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

FREUND, Rudolf Jakob; WILSON, William J. **Regression analysis – Statistical Modeling of a response variable**. Elsevier, Inc., San Diego, 2006.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na Educação Superior no Brasil**. Universidade Católica de Brasília – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2005.

GALLINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia**. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2005.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo Avercamp, 2005.

GARCIA, Vera L; CARVALHO JUNIOR, Paulo Marcondes. **Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões**. Medicina, v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015.

GARRISON, D. Randy. **E-learning in the 21st century: a framework for research and practice**. London: RoutledgeFalmer, 2003.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, v. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 25 out. 2024.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Debates & Polêmicas • Educ. Soc**, vol.29, n.105, p.1211-1234, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.

GONÇALVES, Sílvia Ferreira Caproni; OLIVEIRA, Virgílio César da Silva. A constituição do movimento Campo de Públicas a partir da percepção de integrantes graduados em Administração. **Administração Pública e Gestão Social**, 8(4), 202-211. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351557823002>. Acesso em: 30 out. 2024.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2024.

GUJARATI, Dadomar N. **A econometria básica**, tradução da 4ª Edição, Editora Campus, 2006.

GUO, Yan-Rong; CAO, Qing-Dong; HONG, Zhong-Si; TAN, Yuan-Yang; CHEN, Shou-Deng; JIN, Hong-Jun; TAN, Kai-Sen; WANG, De-Yun; YAN, Yan. **The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak –an update on the status**. Military Medical Research. v. 7, n. 11, 2020.

GUSSO, Hélder Lima *et. al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debates & polêmicas**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/>. Acesso em:

GRUBIC, Nicholas; BADOVINAC, Shaylea; JOHRI, Amer M. **Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions**. International Journal of Social Psychiatry, v. 66, n. 5, p. 517-518, 2020.

HANUSHEK, Eric A; WOESSMANN, Ludger. **The knowledge capital of nations: education and the economics of growth**. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

HERNANDES, Paulo. **A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público**. En-saio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, p.283-307, 2017.

INEP. Censo da Educação Superior 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.

INEP. **Censo EAD.BR 2020 Notas Estatísticas**. Curitiba, 2022a. Disponível em: [https://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2020\\_PORTUGUES.pdf](https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf).

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, 2022b. Divulgação dos resultados. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)

INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 set. 2023.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob A. **Ansiedade em situações de provas**. Psico – USF, Bragança Paulista, v. 19, n.1, p.23-36, 2014.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarciso. **Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência**. Rev. Triângulo (Online), Uberaba, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/377/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 7.ed., 2009.

KESLEY, Pricilla. **Volta às Aulas no Contexto da COVID-19: é preciso escutar os professores**. Todos pela Educação, online. maio. 2020. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial\\_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/). Acesso em: 05 de mar. 2024.

KIMMEL, Douglas C; WEINER, Irving B. **La adolescencia: una transición hacia el desarrollo**. Barcelona: Ariel. 1998.

KIPNIS, Bernardo. **Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas**, In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 2, p. 209-214. 2012.

KOLLER, Márcia. H. D. **Analisando possibilidades de construção da autonomia em curso EAD: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

LAGARTO, José R. **Formação profissional a Distância**. 1ª ed, Lisboa: Universidade Aberta/Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **Em busca de informações**. In: Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. 1.ed. São Paulo: Editora 34. 2010.

LEVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 8ª edição.

LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education. 2009.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** In: ABMES Cadernos, nº 25, 2012.

LOPES, Carlo; SILVA, Beatriz Helena Pinho. **Egressos de curso de graduação a distância: perfil, dificuldades nas trajetórias e sentido do diploma.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, 17(47), 185–208. 2019.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina da Silva. **Metodologia Científica.** Soluções Educacionais Integradas. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Márcio Gilberto de Souza. **Educação à Distância - Fundamentos, Tecnologias, Estrutura e Processo de Ensino e Aprendizagem.** Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Saraiva, 2015.

MACHADO, Sérgio P.; MELO, João Massena Filho; PINTO, Angelo C. **A evasão nos cursos de graduação em química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão.** Química Nova, São Paulo, 2005.

MADALOZZO, Nisiane. **Rio e ferrovia: a produção social do espaço urbano em Ponta Grossa - PR.** Tese (Doutorado em Geografia). 2019.

MARCHAND, P.; P. RATINAUD. **L'analyse de similitude appliquee aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles.** Liège, Belgique, p.687-699, 2012.

MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. A formação docente na modalidade ead on-line. **Revista Prisma**, online, v.1 n.1. jan. 2020. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/23>.

MARCONDES, Luciana Nogueiro Lobo; DEGÁSPERI, Allan. **A afetividade como instrumento no EAD.** Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância, v. 6, n. 10, 2014.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. **Perspectiva experiencial da indecisão vocacional em adolescentes.** 114p. Dissertação de Mestrado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje.** Pearson, São Paulo. 2007. Disponível em:

<http://unifor.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576051572/pages/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. Dissertação (Mestrado Profissional de Administração da Fundação Dr. Pedro Leopoldo) 2007. Disponível em: [http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes\\_2007/dissertacao\\_cleidis\\_beatriz\\_nogueira\\_martins\\_2007.pdf](http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2007/dissertacao_cleidis_beatriz_nogueira_martins_2007.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

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

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In J. M. Moran, M.T. Masseto, e M. A. Behrens. Novas tecnologias e mediação pedagógica. (pp. 133-173). 19. ed. Campinas: Papirus. 2011.

MEC. **Quase metade dos participantes do Enade 2018 tinha financiamento público**. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80971:quase-metade-dos-participantes-do-enade-2018-tinha-financiamento-publico&catid=212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80971:quase-metade-dos-participantes-do-enade-2018-tinha-financiamento-publico&catid=212). Acesso em: 15 mar. 2024.

MILL, Daniel. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância**. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Orgs.). Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, 2024. v. 29, n. 2. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A; OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Raízes: Revista De Ciências Sociais E Econômicas, 28(1 e 2), 174–190. 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Distance Education – A Systems View**. Belmont: Wadsworth. 1ª edição. 1996.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cen-gage Learning, 2007

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. 1.ed. Tradução Roberto Galman. - São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5. 1994.

MOREIRA, J. Antonio; TRINDADE, Sara Dias. **O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicartivos**. In. PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **A Educação a Distância em busca do tutor ideal**. Colabora - Revista Digital da CVA, Santos, v. 2, n. 5, p. 1-15, 2003.

MUSLIM, Darakhshan; RAZA, Syed Muhammad Muslim; TOUSEEF, Syeda Aneeqa. **Major dropouts reasons os students in elearning institutions of Pakistan**. The Online Journal of Distance Education and eLearning, Sakarya, Turquia, v. 5, n. 4, p. 30-35, 2017.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. **Os privilégios da branquitude e a reprodução de desigualdades sociais na educação brasileira**. Revista Educação, Cultura e Sociedade. Sinop. Vol. 10, n. 2 (jul./dez. 2020), p. 21-33. 2020.

NAGAI, Nathália Prochnow; CARDOSO, André Luís Janzkovski. **A evasão universitária: uma análise além dos números**. Revista Estudo & Debate, Lajeado, v. 24, n. 1, 2017.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, 2013.

NUNES, Renata Cristina. **Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19.** Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e1410313022,2021. 2021.

NUTEAD. **Nutead completa 18 anos em agosto.** Ponta Grossa. 2020. Disponível em: [https://ead.uepg.br/site/2020/08/11/nutead-completa-18-anos-em-a\\_gosto/](https://ead.uepg.br/site/2020/08/11/nutead-completa-18-anos-em-a_gosto/). Acesso em: 25 abr 2023.

NUTEAD. **Metodologia.** Ponta Grossa. [2021]. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/metodologia-ead/metodologia/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

NUTEAD. **Bacharelado em Administração Pública - UAB.** Ponta Grossa. [2023a]. Cursos. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/curso/graduacao-em-bacharelado-em-administracao-publica-uab>. Acesso em: 26 jun. 2024.

NUTEAD. **EDITAL 144-22 - ABERTURA - Eleição - Coordenador de Curso - INTERNO** - Tecnólogo em Gestão Hospitalar. Ponta Grossa. 2023b. Disponível em: <https://ead.uepg.br/apl/sigma/assets/editais/PS0745E3030.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

NUTEAD. **NUTEAD.** Ponta Grossa. 2024. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/nutead>. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista. Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Tânia Mara Paiva de. **Interatividade na Educação a Distância.** 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de; DUARTE, Ângela Maria Menezes. **Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais.** Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, 6(2), 183-200. 2004.

ORNELL, Felipe; SCHUCH, Jaqueline B; SORDI, Anne O; KESSLER, Felix Henrique Paim. **"Pandemicfear" and COVID-19: mental health burden and strategies.** Braz J Psychiatry. 42(3):232-235. 2020.

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional.** In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (Orgs.). A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual.** 1. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum; SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e Competências necessários para um Coordenador de Curso na percepção dos Gestores e Funcionários de uma IES. **Diálogo**, Canoas, n. 20, p. 49 – 76, jan-jun 2012. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/viewFile/279/261>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PARK, Ji-Hye; CHOI, Hee Jun. **Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online**. Educational Technology & Society, v. 12, n. 4, p. 207-217, 2009.

PEDROTTI, Gabriela; PIANEZZER, Lucia Cristiane Moratelli. **Atribuições de um Coordenador de Curso no Ensino a Distância**. Revista Maiêutica, Indaial, v. 4, n. 1, p. 31-40, 2016. [https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED\\_EAD/article/viewFile/1481/618](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EAD/article/viewFile/1481/618). Acesso em: 28 set. 2024.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade: uma questão de identidade**. Revista Pro-Posições. Campinas: 5(2). 1994.

PEREIRA, Leonardo Romão *et al.* **O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel**. 2012. Disponível em: [http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-02/GT02-014.pdf](http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-014.pdf). Acesso em: 26 set. 2023.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva; OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva. **Ações de extensão na educação a distância: a experiência de implementação numa universidade pública**. EmRede-Revista de Educação a Distância, v. 5, n. 3, p. 641-655, 2018.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

PRADO, Fernando Dagnoni. **Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de física da USP**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

RAIHER, Augusta Pelinski. Políticas de cotas na UEPG: análise do abandono e do rendimento acadêmico. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.33, 2022.

RANGEL, Flaminio de Oliveira *et al.* **Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura.** *Ciência educ.*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 25-42, janeiro 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132019000100025&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100025&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 13 mar 2024.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. **Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico.** *Estudos de Psicologia (Natal)*, 22(4), 401-411. 2017.

RICHARDS, Russell. **Users, interactivity and generation.** *New Media & Society*. v. 8. SAGE Publications. 2006. pp. 531-550. Disponível em: <http://nms.sagepub.com/cgi/content>. Acesso em: 06 nov. 2024.

RIOS, Jaime Roberto Teixeira; SANTOS, Adilson Pereira dos; NASCIMENTO, Caroline. **Evasão e Retenção no Ciclo Básico dos Cursos de Engenharia da UFOP.** Cobenge, 2001.

ROBBINS, Stephen P. **Fundamentos do comportamento organizacional.** 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

ROSSETTO, Elisabeth. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior.** 2009. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_.../WrKNHCJb.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../WrKNHCJb.doc). Acesso em: 16 mar. 2024.

ROSTAS, Márcia Helena Sauáia Guimarães. **Educação, Formação de Mão-de-obra e Mercado Globalizado: uma análise histórica com ênfase na Educação Profissional no Brasil.** 83 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Economia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

ROY, Deblina *et al.* **Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic.** *Asian Journal of Psychiatry*, 2020.

SAHB, Warley Ferreira; ALMEIDA, Fernando José de. **Expansão da Educação Superior no MERCOSUL: análise do cenário brasileiro, as possibilidades trazidas pela educação a distância e a relevância de bases curriculares transnacionais.** *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 31(3), 627–648, 2016.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yone; MELLO, Euler P. G. de; MELO, Andrea S. **Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE.** Economia Aplicada, 15(2), 287-309, 2011.

SEMESP. **Quem somos.** [2024]. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 set. 2024.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** 2016. Disponível em: . Acesso em: 03 mar. 2024.

SEMESP. **Mapa do ensino superior do estado do Paraná.** 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/regioes/sul/parana/#:~:text=Em%202019%2C%20o%20Paran%C3%A1%20registrou,34%2C%25%20nos%20EAD>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** 2022. Disponível em: [https://objectstorage.sa-saopaulo-1.oraclecloud.com/n/grrxwvt1bpmm/b/wp-extraclas-se-uploads/o/uploads/2022/06/MAPA-DO-ENSINO-PRIVADO-12a-Educacao\\_compress ed.pdf](https://objectstorage.sa-saopaulo-1.oraclecloud.com/n/grrxwvt1bpmm/b/wp-extraclas-se-uploads/o/uploads/2022/06/MAPA-DO-ENSINO-PRIVADO-12a-Educacao_compress ed.pdf). Acesso em: 05 set. 2024.

SEMESP. **Mapa do ensino superior do estado do Paraná.** 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **UAB como política de democratização do ensino superior via EAD.** 2011. Disponível em Acessado em 25 de janeiro de 2013.

SCHAUFELI, Wilmar B; SALANOVA, Marisa; GONZÁLEZ-ROMÁ, Vicente; BAKKER, Arnold B. **The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach.** Journal of Happiness studies, 3(1), 71-92, 2002.

SCHIFTER, Catherine. **Perception differences about participating in distance education.** Journal of Asynchronous Learning Networks, v. 13, n. 2, p. 71-83, 2009.

SILVA, Bruna Caroline Moreira. **Desconstruindo mitos: meritocracia e a lei de cotas.** 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

SILVA, Cleber Cezar da. **Novas tecnologias e globalização: caminhos para a construção do conhecimento em língua espanhola.** Itinerarius Reflections - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, v.1, n 10, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i12.1312.

SILVA, Emerson Michael Pereira da; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Gamificação na Promoção da Interação No Ensino Superior A Distância. Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER), 3(1), e5/01–18. 2022.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e *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: 19 mar. 2024.

SILVA, Hellen Vitória; JARONSKI, Priscilla Garbelin; MEDEIROS, Mirna de Lima; RAIHER, Augusta Pelinski. **O que é comer bem? A visão de pessoas em situação de vulnerabilidade no município de Ponta Grossa (PR).** Revista Memória em Rede, v. 15, n. 28, p. 134-168, 2023.

SILVA, Laura Belluzzo de Campos. **Escolha da profissão: uma abordagem psicossocial: estudo em alunos do último ano do segundo grau.** Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.

SILVA, Lauraci Dondé da; ZORZO, Cacilda Maria; SERAFIM, Márcia Ladeia. **Evasão: diagnóstico e prevenção.** Revista Educação Brasileira. [S.l.]: 23(47), 2001.

SILVA, Renata Gomes da; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **A EAD contribui para a democratização do acesso à educação pública? SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância. ENPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Setembro de 2012. Disponível em Acessado em: 24 jan. 2023.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Política de Inclusão no Ensino Superior na modalidade EAD nas universidades privadas.** 2015. 139f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Santa Catarina, 2015.

SILVEIRA, Felipe Matheus Kociuba da. **A relação entre a EAD da UEPG promovida pelo sistema UAB com o desenvolvimento regional dos municípios sedes pioneiros do Paraná.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SIMONE, Christina de. **Preparing our teachers for distance education.** College Teaching, v. 54, n. 1, p. 183-184, 2006.

SOARES, Cristiane. **A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16. Anais[...]. Caxambu: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, p. 19, 2008.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. **Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016.

SPADY, William G. **Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis**. Interchange, v. 1, p. 64-85, 1970.

SUPER, Donald E. **A life span, life space approach to career development**. In BROWN, D.; BROOKS, L. (Eds). Career choice and development. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Metodologia da Educação a Distância**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2001.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador**. In: Educar, 2003. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2121/1773>. Acesso em: 28 jun. 2024

TAYLOR, Ann; MCQUIGGAN, Carol. **Faculty development programming: if we build it, will they come?** Educause Quarterly, n. 3,p. 29-37, 2008.

TAYLOR, Zoe E; DOANE, Leah D; EISENBERG, Nancy. **Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood**.Emerging Adulthood,2(2), 105-115. 2014.

TINTO, Vincent. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Review of Educational Research: Washington, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.

TINTO, Vincent. **Leaving college:rethinking the causes and cures of students attrition**. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. **Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence**. Journal de Higher Education, v. 68, n. 6, p. 599- 623, nov/dec. 1997.

TINTO, Vincent. **Enhancing student persistence: connecting the dots**. Wisconsin: The University of Wisconsin, 2002.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. **Podemos identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para**

**instituições de ensino superior.** Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 11, Florianópolis, p. 1-18, dez. 2011.

TORRES, Suzana Rodrigues. **OUVIR/FALAR – Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes.** São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, p.227. 1994.

UNESCO (Global). Apenas 1% de estudantes pobres no mundo consegue concluir estudo universitário. In: **Apenas 1% de estudantes pobres no mundo consegue concluir estudo universitário.** [S. l.], 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/05/1789532>. Acesso em: 27 ago. 2023.

UEPG. **Edital PRORH-DICON - Nº 2023.485**, Processo Seletivo Simplificado CRES/NUTEAD, 28/06/2024. [Aquisição de leite pasteurizado]. Ponta Grossa: UEPG, Ponta Grossa, p. 1-38, 2023. Disponível em: [https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/prorh/arquivos/Concurso/Editais/59/edital\\_prorh-dicon\\_n\\_485-2023\\_-\\_nutead\\_-\\_abertura\\_ok-\\_sei\\_23.000038691\\_4.pdf](https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/prorh/arquivos/Concurso/Editais/59/edital_prorh-dicon_n_485-2023_-_nutead_-_abertura_ok-_sei_23.000038691_4.pdf). Acesso em: 27 jul. 2024.

UEPG. **Catálogo de cursos 2024.** 2024. Ponta Grossa: UEPG, Ponta Grossa, p. 1-38, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/catalogo-de-cursos-2024/> Acesso em: 28 jul. 2024.

VALE, Helena Cristina Pimentel do. **Condições de acesso à informação no contexto do polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

VELOZ, Maria Cristina Triguero. NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria. CAMARGO, Brígido Vizeu. **Representações sociais do envelhecimento. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12 (2), 479-501, 1999.

VELLOSO, Jacques. **Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009.

VIANA, Gilmar; LIMA, Jandir Ferreira de. **Capital humano e crescimento econômico.** Interações (Campo Grande), v. 11, n. 2, p. 137–148, 2010.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion; DA SILVA, Elizabeth Farias. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país.** Tubarão/SC: Ed Unisul, 2003.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à educação a distância.** São Paulo: RDS Editora, 2010. Disponível em:

[www.uece.br/cev/index.php/arquivos/doc\\_download/68-texto3](http://www.uece.br/cev/index.php/arquivos/doc_download/68-texto3). Acesso em 15 jun. 2024.

VIEIRA, Vilma Maximiano. **A importância do “feedback” na educação a distância**. Revista Primeira Evolução. Ano II - nº 20, São Paulo: Edições Livro Alternativo, 2021.

VINDEGAARD, Nina; BENROS, Michael Eriksen. **COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence**. Brain Behav Immun. 89:531-542, 2020.

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. **Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/357/1/CT\\_PPGTE\\_M\\_Violin%2c%20Lilian%20Aparecida%20Berwanger\\_2012.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/357/1/CT_PPGTE_M_Violin%2c%20Lilian%20Aparecida%20Berwanger_2012.pdf) . Acesso em: 09 maio 2024.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução a Educação a Distância**. 1.ed. Fortaleza: RDS, 2010.

XAVIER, Regina Trilho Otero; FERREIRA, Maritânia Bassi Ferreira.; ÁVILA, Christiano Otero. **Pensamos juntos, logo existimos: ensaios para geração de processos de inteligência coletiva em capacitação para equipe EAD**. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS Y TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE, 8., out. 2013, Valdivia. Anais eletrônicos. Valdivia (Chile): LACLO, 2013. ISSN: 1982-1611. Disponível em: . Acesso em: 17 dez. 2023.

WOODLEY, Allan; SIMPSON, Ormond. **Student dropout: The elephant in the room**. On-line distance education: Towards a research agenda, p. 459-484, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZANUTTO, Edson Luis. **A implantação dos cursos de graduação na modalidade a distância nas instituições estaduais de ensino superior do Paraná, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3099>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ZIMMER, Marco Vinícios. **A criação de conhecimento em equipes virtuais: um estudo de caso em empresa do setor de alta tecnologia**. Porto Alegre, 2001. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/3368>. Acesso em 24 jul. 2024.

ZHOU, Fei *et al.* **Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan.** China: National Library of Medicine, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32171076/>. Acesso em: 09 set. 2024.

## **APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “DETERMINANTES DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA”, desenvolvida pela pesquisadora Amanda Majinski de Moraes, com a co-participação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O objetivo principal desta pesquisa é identificar qual a infraestrutura oferecida pelo Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD) da UEPG e quais os determinantes da evasão na Instituição.

Você irá responder a um questionário com perguntas que permitirão verificar a tecnologia e recursos que o Núcleo oferece. Ressalta-se que a sua participação neste estudo é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Você poderá recusar-se a participar e se retirar da pesquisa, sem questionamentos, penalidades ou qualquer prejuízo.

Além disso, se tiver qualquer dúvida, terá o esclarecimento imediato durante a pesquisa. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, durante e após as coletas de dados e também será respeitado o sigilo dos seus dados pessoais, de modo que apenas os pesquisadores terão acesso aos dados individuais e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. A pesquisa poderá gerar desconfortos em relação as respostas pessoais. Contudo, você não será identificado. Caso se sinta, de alguma forma prejudicado(a), poderá solicitar indenização o(a) pesquisador(a) responsável.

Com as informações desta pesquisa será construído um relatório – o qual poderá orientar as políticas públicas visando a diminuição da evasão na UEPG, construindo também trabalhos acadêmicos publicados posteriormente, ressaltando que estas publicações mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Esse Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE) é redigido em duas vias e uma delas, devidamente preenchida e assinada, será lhe entregue.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (42) 98428-5648 ou, com o Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa Telefone: (42) 3220-3282 Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria, Sala 22, Campus UEPG CEP: 84030-900, Ponta Grossa, PR E-mail: [propesp-cep@uepg.br](mailto:propesp-cep@uepg.br) / [propespsecretaria@uepg.br](mailto:propespsecretaria@uepg.br) Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO CPS – PREENCHIDO AO REALIZAR O VESTIBULAR - UEPG

| Pergunta                                                | Respostas                                 |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Fonte de Informação sobre o Concurso Vestibular da UEPG | Aluno da UEPG                             |
|                                                         | Colega de escola/cursinho                 |
|                                                         | TV                                        |
|                                                         | Rádio                                     |
|                                                         | Jornal                                    |
|                                                         | Cartaz do Vestibular                      |
|                                                         | Folder do Vestibular                      |
|                                                         | Internet                                  |
|                                                         | Programa Universidade Aberta              |
|                                                         | Outro meio                                |
| Estado Civil                                            | Solteiro(a)                               |
|                                                         | Casado(a)                                 |
|                                                         | Outro                                     |
| Estado em que nasceu                                    | Paraná                                    |
|                                                         | Santa Catarina                            |
|                                                         | Rio Grande do Sul                         |
|                                                         | São Paulo                                 |
|                                                         | Mato Grosso do Sul                        |
|                                                         | Outro                                     |
| Município/Estado em que nasceu                          | Todos os municípios do estado selecionado |
| Zona de Residência                                      | Zona Urbana                               |
|                                                         | Zona Rural                                |
| Nível de Instrução do Chefe da família                  | Sem escolaridade                          |
|                                                         | Ensino Fundamental incompleto             |
|                                                         | Ensino Fundamental completo               |
|                                                         | Ensino Médio incompleto                   |

|                                                   |                                                              |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|                                                   | Ensino Médio completo                                        |
|                                                   | Superior incompleto                                          |
|                                                   | Superior completo                                            |
|                                                   | Pós-graduação "lato sensu"                                   |
|                                                   | Pós-graduação "stricto sensu"                                |
|                                                   | Não sei informar                                             |
| Faixa de renda mensal familiar                    | até um salários mínimos                                      |
|                                                   | de 1 a 2 salários mínimos                                    |
|                                                   | de 3 a 4 salários mínimos                                    |
|                                                   | de 5 a 10 salários mínimos                                   |
|                                                   | de 11 a 15 salários mínimos                                  |
|                                                   | de 16 a 20 salários mínimos                                  |
|                                                   | mais de 20 salários mínimos                                  |
| Faixa de renda individual                         | até um salário mínimo                                        |
|                                                   | de 1 a 2 salário mínimo                                      |
|                                                   | de 3 a 4 salário mínimo                                      |
|                                                   | de 5 a 10 salário mínimo                                     |
|                                                   | de 11 a 15 salário mínimo                                    |
|                                                   | de 16 a 20 salário mínimo                                    |
|                                                   | mais de 20 salário mínimo                                    |
|                                                   | não apurado                                                  |
| Participação na vida econômica da família         | Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outra |
|                                                   | Trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento, não rec |
|                                                   | Trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento, e contr |
|                                                   | Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da famí |
|                                                   | Não trabalho e meus gastos são financiados pela família      |
| Necessidade de trabalhar durante o curso superior | Sim, mas apenas nos últimos anos                             |
|                                                   | Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial                  |
|                                                   | Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral                 |
|                                                   | Não sei                                                      |

|                                                 |                                             |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                                                 | Não                                         |
| Ano de conclusão do ensino médio ou equivalente | Em 2000                                     |
|                                                 | Em 2001                                     |
|                                                 | Em 2002                                     |
|                                                 | Em 2003                                     |
|                                                 | Em 2004                                     |
|                                                 | Em 2005                                     |
|                                                 | Em 2006                                     |
|                                                 | Em 2007                                     |
|                                                 | Em 2008                                     |
|                                                 | Em 2009                                     |
|                                                 | Em 2010                                     |
|                                                 | Até 1992                                    |
|                                                 | Em 1993                                     |
|                                                 | Em 1994                                     |
|                                                 | Em 1995                                     |
|                                                 | Em 1996                                     |
|                                                 | Em 1997                                     |
|                                                 | Em 1998                                     |
|                                                 | Em 1999                                     |
| Tipo de ensino fundamental                      | Integralmente em escola pública             |
|                                                 | Integralmente em escola particular          |
|                                                 | Integralmente em escola pública             |
|                                                 | Integralmente em escola particular          |
| Motivo que os levou a fazer "CURSINHO"          | Por menos de 1 semestre                     |
|                                                 | Por 1 semestre                              |
|                                                 | Por 1 ano                                   |
|                                                 | Por mais de 1 ano                           |
|                                                 | Não frequentou                              |
|                                                 | Ampliar conhecimentos adquiridos no Colégio |
|                                                 | Colégio prepara mas não ensina "Macetes"    |

|                                                         |                                                |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                                         | Atualizar conhecimentos                        |
|                                                         | Por convênio do Colégio                        |
|                                                         | Por bolsa do "Cursinho"                        |
|                                                         | Por outro motivo                               |
|                                                         | Não fizeram                                    |
| Número de vezes que já prestou concurso vestibular      | Um                                             |
|                                                         | Dois                                           |
|                                                         | Três                                           |
|                                                         | Quatro                                         |
|                                                         | Cinco ou mais                                  |
|                                                         | Nenhuma                                        |
| Motivo de escolha da UEPG                               | Oferta do curso desejado                       |
|                                                         | Oferece melhor curso                           |
|                                                         | Horário adequado                               |
|                                                         | Maior chance de classificação                  |
|                                                         | Universidade Pública Gratuita                  |
|                                                         | Incerteza de classificação em outra            |
|                                                         | Oferta de cursos superiores a distância        |
|                                                         | Não informou                                   |
|                                                         | Horário adequado                               |
|                                                         | Profissão mais de acordo com aptidões          |
|                                                         | Profissão com boa renda financeira             |
|                                                         | Profissão com bom mercado de trabalho          |
|                                                         | Outros                                         |
| Principal motivo do interesse pela educação a distância | Trabalhar durante o dia todo                   |
|                                                         | Dispor de pouco tempo para estudar             |
|                                                         | Achar que é mais fácil                         |
|                                                         | Gostar de trabalhar com o computador           |
|                                                         | Usar frequentemente a internet                 |
|                                                         | Já possuir experiência em educação a distância |

|                                                 |                                  |
|-------------------------------------------------|----------------------------------|
|                                                 | Outro                            |
| Já tenham feito algum tipo de curso a distância | Nível médio                      |
|                                                 | Profissionalizante               |
|                                                 | Extensão                         |
|                                                 | Aperfeiçoamento                  |
|                                                 | Especialização                   |
|                                                 | Fez mais de um curso a distância |
|                                                 | Não fez curso a distância        |
|                                                 | Outro                            |
| Situação em que mais usa computador/internet    | Notícias                         |
|                                                 | Lazer (jogos)                    |
|                                                 | Fonte de pesquisa                |
|                                                 | Instrumento de trabalho          |
|                                                 | E-mail                           |
|                                                 | MSN                              |
|                                                 | Não usa                          |
|                                                 | Outro                            |
| Relação a outro curso superior                  | Sim, mas não conclui             |
|                                                 | Sim, estou cursando              |
|                                                 | Sim, mas já concluí              |
|                                                 | Não                              |

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PRODUÇÃO DE DADOS**

Esse questionário procura abordar sobre cinco campos que tratam de:

- 1) questões demográficas;
- 2) questões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- 3) questões pedagógicas sobre os cursos;
- 4) questões sobre os discentes de uma maneira geral;
- 5) questões sobre os professores formadores e tutores.

#### **Questões demográficas e pessoais**

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual a área da sua formação?
- 3) Qual seu nível de formação?
- 4) Qual a área de conhecimento dos cursos que você atua como técnico?
- 5) A quanto tempo atua na Educação a Distância?
- 6) Como considera o seu nível de conhecimento da plataforma Moodle?
- 7) Você realiza cursos de capacitação e aprimoramento técnico para práticas realizadas na sua função?
- 8) Você acredita que a equipe está preparada para o atendimento de pessoas com deficiência dentro da plataforma?

- 9) Quais os motivos que levaram para atuação nesta função?
- 10) Você acredita que sua remuneração é adequada ao desempenho realizado?
- 11) Você acredita que sua remuneração é adequada ao desempenho realizado? Você já havia atuado antes na EAD? Se você já atuou na EAD, em qual função?

### **Questões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem**

- 12) Em uma escala de 0 a 10 (onde 0 é a pior nota e 10 é a melhor), como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem da UEPG-NUTEAD? Se você não deu 10 na questão anterior, justifique o porquê.
- 13) O ambiente virtual de aprendizagem favorece os trabalhos colaborativos? Caso não tenha marcado a alternativa A na questão anterior, explique por que ele não favorece plenamente.
- 14) Na sua opinião, você considera que os formatos de atividades propostas na plataforma AVA-UEPG (Tarefas, Fóruns, Questionários, Atividades interativas) são adequadas para avaliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos? Caso não tenha marcado a alternativa A na questão anterior, explique por que ele não favorece plenamente.
- 15) Você acredita que os meios de comunicação presentes na plataforma são adequados e atendem suas necessidades? Caso não tenha marcado a alternativa A na questão anterior, explique por que ele não favorece plenamente.
- 16) Além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), você tem conhecimento de outros meios utilizados para interação entre tutores, professores, formadores, alunos e equipe técnica?

17) Pelo conhecimento tecnológico e perfil dos alunos, você acredita que inovações tecnológicas no processo de avaliação dentro da plataforma podem gerar dificuldades para os alunos? Justifique.

18) Como você avalia os métodos de avaliação dos alunos dentro do AVA? Caso não tenha marcado a alternativa A na questão anterior, explique por que eles não são plenamente adequados.

19) Na sua opinião, a utilização de conteúdo interativo facilita o ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.

20) Você possui conhecimento dos cursos de formação e capacitação oferecidos pelo NUTEAD para atuação na educação a distância?

21) Você possui uma rotina de encontros síncronos on-line com os alunos?

22) Como você avalia o suporte técnico que atua diretamente com o AVA?

### **Questões pedagógicas sobre os cursos**

23) De acordo com a sua experiência na EAD e o feedback dos alunos, como você considera o volume de atividades e disciplinas concomitantes (que acontecem ao mesmo tempo)?

24) Qual sua opinião sobre prazos longos para a realização das atividades pelos alunos? Justifique a sua resposta.

25) Como você avalia a interação entre tutor e professor formador? Caso não tenha marcado a alternativa A na questão anterior, explique por que a interação não é plenamente adequada.

26) Quais as principais dificuldades relatadas pelos tutores no exercício da função?

27) Os critérios de avaliação são repassados pelo Professor Formador?  
Se sim, de maneira adequada e compreensível?

28) Ao seu ver, a quantidade de tutores determinada pela CAPES/UAB (1 tutor para 15 alunos ativos na graduação ou 25 alunos ativos na especialização) é adequada para administrar esses alunos?

29) Como você avalia os critérios de seleção de professores formadores na educação a distância?

30) Como você avalia os critérios de seleção de tutores na educação a distância?

31) Os tutores recebem treinamento ao entrar na função? Se sim, como você avalia o treinamento repassado aos tutores?

32) Como você avalia os meios de comunicação on-line com alunos e equipe pedagógica?

33) Como você avalia a participação dos polos em conjunto com a Coordenações de Curso?

34) Você mobiliza a participação de alunos e professores/tutores em eventos relacionados na área ou na EAD?

35) Você conhece a infraestrutura tecnológica e técnica dos polos ofertados pelo curso? Se sim, são adequadas?

36) Como você avalia a rotatividade de técnicos que atuam direto com o AVA dentro dos cursos sob sua coordenação?

37) Como você avalia a rotatividade de tutores que atuam direto com o AVA dentro dos cursos sob sua coordenação?

38) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a importância da atuação dos professores formadores no combate à evasão?

39) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a importância da atuação dos tutores no combate à evasão?

40) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia os processos burocráticos necessários para administração do curso?

41) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a demanda de tempo e recursos para administração do curso?

42) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a complexidade de cronograma e atividades curriculares na educação a distância?

43) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia o apoio da equipe técnica e pedagógica no funcionamento do curso?

44) Como você avalia a rotatividade de tutores dentro dos cursos sob sua coordenação? (A) pouca rotatividade. (B) média rotatividade (C ) Alta rotatividade

45) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a contribuição do suporte técnico para o combate de evasão dos alunos?

### **Questões sobre os alunos de uma forma geral**

46) Em uma escala de 0 a 10 (onde 0 é a pior nota e 10 é a melhor), qual o grau de importância dado ao conhecimento computacional mínimo para realizar um curso de graduação EAD?

47) Em uma escala de 0 a 10, qual o nível de importância do encontro presencial com os alunos?

48) Na sua opinião, quais as principais dificuldade de manter a permanência dos alunos na educação a distância?

49) Nas atividades abertas, há feedback dos tutores para os alunos?

50) Como você considera a participação dos alunos em atividades síncronas on-line?

51) Você acredita ser importante um suporte emocional aos alunos à distância para o combate à evasão?

52) Você acredita que parcerias público-privada na atuação de aulas práticas ou estágios são importantes para formação e atuação profissional dos alunos EAD?

53) Quais são as principais dificuldades encontradas para o atendimento de alunos?

54) A equipe técnica oferece cursos e workshops para ajudar os alunos a desenvolver habilidades de autodisciplina e gestão do tempo?

55) Você possui uma rotina de encontros síncronos on-line com os professores formadores?

56) Você possui uma rotina de encontros síncronos on-line com os tutores?

57) Você possui uma rotina de encontros síncronos on-line com os Coordenadores de tutoria?

### **Questões sobre os professores formadores e tutores**

58) Você possui acesso ao conteúdo elaborado pelo professor formador do seu curso de responsabilidade?

59) O roteiro para diagramação do Ambiente Virtual de Aprendizagem é preenchido adequadamente pelos professores Formadores? Justifique:

60) Em uma escala de 0 a 10, qual sua avaliação técnica sobre o material elaborado e encaminhado para a diagramação das disciplinas pelos professores formadores?

61) Você considera que os professores formadores possuem adaptação tecnológica e prática na gravação de videoaulas?

62) Em uma escala de 0 a 10, qual sua avaliação técnica sobre as videoaulas encaminhadas pelos professores formadores?

63) Como você avalia a produção de conteúdo digital realizada pelos professores?

64) Qual a frequência de utilização de conteúdos interativos pelos professores formadores?

65) O material encaminhado pelos professores formadores para diagramação sempre está atualizado?

66) Como você avalia a participação de profissionais externos à instituição na educação a distância? Justifique.

67) Quais são as principais dificuldades encontradas para o atendimento de Professores e tutores?

68) Quais as melhorias que você considera fundamentais para a melhoria da qualidade da educação a distância na sua instituição, elementos fundamentais para a mitigação da desistência dos alunos?