

## EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERMANÊNCIA E EVASÃO EM CURSOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL<sup>1</sup>

Andréia da Silva Quintanilha Sousa\*

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho - RO, Brasil

Carina Elisabeth Maciel\*\*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma análise da evasão no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como uma das suas referências o processo de expansão da educação superior na modalidade a distância, que se verificou a partir dos anos 1990. A análise dos dados disponíveis no Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) e no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/UFRN) resultou de pesquisa cujo objetivo foi conhecer o perfil dos estudantes evadidos no curso de Licenciatura em Física na UAB/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O pressuposto central da análise é a compreensão de que a permanência e a evasão são determinadas por vários elementos, o que exige das instâncias competentes o reconhecimento da necessidade de criar mecanismos e critérios de acompanhamento mais eficientes e transparentes para favorecer a permanência.

**Palavras-chave:** Política de Educação Superior. UAB. Evasão. Permanência.

### EXPANSION OF HIGHER TEACHING: PERMANENCE AND EVASION ON COURSES OF UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

**ABSTRACT:** This paper presents an analysis of evasion at Universidade Aberta do Brasil (UAB), having as one of its references the process of expansion of higher education at distance learning, initiated from the 1990s. The analysis of the available data in the Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) and in Observatório da Vida do Estudante Universitário

---

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161689>

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR. Lotada Provisoriamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Departamento de Fundamentos e Política da Educação. Pesquisadora da Rede Universitas/Br e do Grupo Interdisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas – GIAPP/UFRN. E-mail: <andrea\_quintanilha\_souza@hotmail.com>.

\*\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: <carina22em@yahoo.com.br>.

(OVEU/UFRN) resulted from the research that aimed at knowing the profile of dropouts students of Physics at UAB/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). The central assumption of the analysis is that various factors determined the permanence and the evasion, which requires from competent authorities the recognition of the need to create mechanisms and more efficient and transparent monitoring criteria in order to favor the permanence.

**Keywords:** Higher Education Policy. UAB. Evasion. Permanence.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a evasão no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para tanto, investigamos os dados disponíveis no Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) e no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/UFRN), que resultou de pesquisa cujo objetivo foi conhecer o perfil dos estudantes evadidos no curso de licenciatura em Física na UAB/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A evasão estudantil é um problema que extrapola a realidade brasileira. Trata-se de um problema internacional, que tem mobilizado pesquisadores como Tinto (2007); Polydoro et al. (2001); Aretio (2002); Almeida, Soares e Ferreira (2002); Fior, Mercuri e Almeida (2011); Karp, Hughes e O’Gara (2011); Ambiel (2015) na busca de suas causas.

Projetos de investigação como o denominado Alfa GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono), cofinanciado pela União Europeia, envolvendo 16 países, sendo quatro países da Europa (Espanha, Portugal, França e Itália), e 12 países, da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Uruguai e Venezuela), têm ganhado visibilidade no contexto mundial. Projetos como esses, cujo objetivo é a melhora dos índices de permanência dos estudantes na Educação Superior, são importantes para gerar um movimento de sensibilização social sobre o problema do abandono, de tal forma que permita adotar medidas coletivas, mais completas e eficazes.

O Brasil ainda carece de estudos sobre esse fenômeno complexo denominado evasão. São poucas as Instituições de Educação Superior – IES – que possuem um programa institucional de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas, como apontam Silva Filho et al. (2007). A maioria dos estudos no Brasil sobre a evasão está voltada para a Educação Básica, sendo ainda escassos os trabalhos

realizados sobre a temática na Educação Superior. No entanto, uma busca sistemática nos principais indexadores da produção acadêmica demonstra um crescimento na produção de investigações e artigos científicos relacionados à evasão na Educação Superior, sobretudo, na última década, como afirmam Morosini e colaboradores (2011).

Por outro lado, Baggi e Lopes (2011), após revisão bibliográfica sobre evasão e avaliação institucional na educação superior, pesquisa realizada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos termos “evasão”, “ensino superior”, “avaliação institucional” e termos correlatos, concluíram que, dentre os 59 resultados encontrados para a evasão, apenas quatro trabalhos estavam voltados para esse nível de educação. Esse fato, por si só, mostra que, embora se observe um crescimento na produção acadêmica sobre evasão na educação superior, essa produção é, ainda, escassa.

Com relação aos estudos sobre a evasão na modalidade a distância, nosso levantamento bibliográfico evidenciou que a produção ainda é restrita. Citamos Shin e Kim (1999), Aretio (2002) e Zerbini e Abbad (2005), cujas conclusões ratificam que a evasão é um fenômeno complexo e multidimensional e que, nos cursos a distância, o seu percentual é alto.

Com relação à evasão na Universidade Aberta do Brasil (UAB), destacamos os estudos de Bittencourt e Mercado (2014), que investigam os fatores que influenciaram a evasão de alunos do Curso Piloto de Administração a distância da UAB/Universidade Federal de Alagoas. O mapeamento dos alunos que entraram no curso de 2006 até janeiro de 2010 revelou que a principal causa da evasão está relacionada a problemas endógenos, como a atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e os professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e os encontros presenciais. A pesquisa revelou, ainda, que a evasão anual do curso chegou “[...] a quase 70% no primeiro ano” (BITTENCOURT, MERCADO, 2014, p. 496).

Na discussão aqui proposta, assume centralidade a análise do perfil dos estudantes evadidos no curso de licenciatura em Física na modalidade a distância, oferecido pela UAB/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 2005 a 2012, sem perder de vista o contexto histórico-social em que essa expansão da educação superior da modalidade a distância ocorre. Essa perspectiva é corroborada por Morin (1996, p. 21), quando afirma que “o conhecimento não é insular, é peninsular, e, para o conhecer, é necessário ligá-lo ao continente de que faz parte”.

Tendo por intuito obter as respostas ao objetivo pretendido, o texto está dividido em três partes, além das considerações finais. A primeira parte, denominamos “Tecendo aproximações”, momento em que procuramos fazer considerações iniciais, a fim de situar o objeto de estudo no contexto histórico em que está inserido. Na segunda parte, intitulada “Cenário Ead/UAB no Brasil”, apresentamos e analisamos os números de matrícula e o status dos alunos UAB, números que denotam a dimensão do Programa no contexto da expansão na modalidade a distância. Na terceira parte, analisa-se o perfil socioeconômico dos estudantes “cancelados” do curso de Física da UAB/UFRN, com base nos dados disponibilizados pelo Observatório da Vida do Estudante Universitário e no SisUAB, plataforma de suporte para execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil.

## TECENDO APROXIMAÇÕES

A modalidade a distância é parte integrante da realidade histórica contemporânea, que exige do novo trabalhador requisitos técnicos e sociais que se expressam na necessidade de universalizar o ensino para que possa atender às demandas das empresas integradas e flexíveis. Tal necessidade de formação inicial e continuada diante do desenvolvimento tecnológico e do crescente desemprego torna a proposta de pensar a educação usando os recursos da internet, a forma que mais condiz com a reestruturação política e econômica do Estado capitalista, uma vez que a tecnologia possibilita o acesso rápido às informações.

Não por acaso, organismos internacionais, baseados em acordos econômicos estabelecidos com países da América Latina e o Caribe, têm exercido forte influência nas diretrizes da educação. A educação superior tem absorvido diversas mudanças devido aos ditames das políticas desses organismos, que, a partir da década de 1990, vêm sofrendo reformas em conformidade com as pressões exercidas pelos referidos organismos, destacando-se as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial (SOUSA, 2004).

Os documentos do Banco Mundial expressam o incentivo ao investimento no ensino a distância, impulsionado pelas inovações tecnológicas, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais, parceiras de universidades estadunidenses e europeias. Nesse projeto, estão articuladas as empresas dos países centrais, principalmente a IBM, a Microsoft e as empresas da mídia, como a Time Warner e os organismos internacionais (LIMA, 2015).

Para o Banco Mundial (2002, p. 69, grifos nossos),

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – “institutos técnicos para estudios de corta duración, *community colleges*, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, **centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas**” – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el “rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria”.

Como é possível apreender da citação anterior, programas como a UAB, no contexto da expansão da educação superior, são o resultado de embates e consensos políticos, sociais e econômicos em uma sociedade capitalista. Esses interesses e expectativas atendem às exigências do modelo produtivo, bem como às reivindicações de grupos dos movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos básicos.

Hardt e Negri (2012, p. 156) escrevem que a hegemonia de trabalho imaterial não torna agradáveis ou compensadoras todas as formas de trabalho, nem diminui a hierarquia e o comando no local deste ou a polarização do mercado. Além disso, esclarecem que o conceito de trabalho imaterial “não deve ser confundido com os sonhos utópicos, que se manifestaram na década de 1990, de uma “nova economia”. Trata-se, na verdade, efetivamente, de mudanças nas condições de trabalho exemplificadas na transformação da jornada em que a divisão está cada vez mais indefinida entre horário de trabalho e tempo de lazer. Para os autores supracitados,

De maneira geral, a hegemonia do trabalho imaterial tende a transformar a organização da produção, das relações lineares da linha de montagem às inúmeras e indeterminadas relações das redes disseminadas; A informação, a comunicação e a cooperação tornam-se as normas da produção, transformando-se a rede em sua forma dominante de organização [...]. (HARDT; NEGRI 2012, p. 156)

Essa Rede e a nova topologia de trabalho caracterizam as novas práticas e as estruturas de exploração. Ou seja, os sistemas técnicos de produção correspondem estreitamente à sua composição social: de um lado, as redes tecnológicas; de outro, a cooperação dos sujeitos sociais que trabalham. Essa correspondência define a nova topologia do trabalho e também caracteriza as

[...] novas práticas e estruturas de exploração [...] que sob a hegemonia do trabalho imaterial a exploração não é primordialmente a expropriação do valor medida

pelo tempo de trabalho individual ou coletivo, e sim a captura do valor que é produzido pelo trabalho cooperativo e que se torna cada vez mais comum através da circulação nas redes sociais [...]. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 156)

É esta, com efeito, a principal característica do trabalho imaterial: produzir comunicação, relações sociais e cooperação, conforme Hardt e Negri (2012). Para os autores, nas últimas décadas do século XX, o trabalho industrial perdeu sua hegemonia, surgindo em seu lugar o trabalho imaterial, ou trabalho biopolítico, ou seja, o trabalho que cria “produtos imateriais, como o conhecimento, a informação, a comunicação, uma relação ou uma reação emocional” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 150).

Quando os autores afirmam que o trabalho imaterial, ou biopolítico, tende para a posição hegemônica, não estão querendo afirmar que os trabalhadores do mundo atualmente produzem primordialmente bens imateriais; pelo contrário, como asseveram:

Nossa tese é que o trabalho imaterial tornou-se hegemônico em termos qualitativos, tendo imposto uma tendência a outras formas de trabalho e à própria sociedade. Em outras palavras, o trabalho imaterial encontra-se hoje na mesma posição em que estava o trabalho industrial há 150 anos, quando respondia apenas por uma pequena parte do mundo, mas exercia hegemonia sobre todas as outras formas de produção. Assim como naquela fase todas as formas de trabalho e própria sociedade tinham de se industrializar, hoje o trabalho e a sociedade têm de se informatizar, tornar-se inteligente, comunicativos e afetivos [...]. O agricultor precisa conhecer a terra e trabalhar com ela de acordo com seus ritmos. Determinar com exatidão o melhor dia para plantar ou proceder à colheita é um cálculo complexo. Não se trata de um ato espontâneo de intuição ou de uma repetição maquinal do passado, mas de uma decisão baseada em conhecimentos tradicionais aplicados às condições atualmente observadas e constantemente renovadas através da inteligência e da experimentação. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 150)

Essa dinâmica social, marcada pela hegemonia do trabalho imaterial, altera as formas de sociabilidade, propicia alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana. Estabelece-se, portanto, um espaço contraditório, em que se generalizam e se desenvolvem tecnologias favoráveis à integração e, paradoxalmente, a novas formas de inclusão dependente.

Cabe destacar que o trabalho é uma atividade central no atual contexto histórico da reestruturação produtiva do capital e que o novo papel designado aos trabalhadores inseridos nesse modelo geral de cooperação ativa envolve (e exige) a formação para o trabalho. As trocas interativas que se desenvolvem no sistema informacional da empresa

fazem parte desse conjunto de mudanças complexas do modelo “pós-fordista”, e essa hegemonia altera as formas de sociabilidade e redimensiona as esferas da atividade humana, dentre elas, a educação.

Nessa perspectiva de análise, a educação formal, na modalidade presencial ou na modalidade a distância, no modelo societário capitalista, cumpre o mesmo papel: tem por objetivo produzir conformidade e consenso, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Assim, como escreve Mészáros (2008, p. 45),

[...] esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar permanente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Reconhecemos os limites da educação formal, mas defendemos atuar nos espaços de contradição do sistema capitalista. Caso contrário, deixaríamos de reconhecer o papel dos indivíduos no desenvolvimento humano com relação aos seus “objetivos transformadores abrangentes positivamente plausíveis quanto à escala temporal de seu próprio envolvimento real e contribuição específica ao processo de mudança de suas sociedades”, conforme Mészáros (2008, p. 114). Dessa forma, ainda conforme o autor, compreendemos que a “consciência e a autoconsciência dos indivíduos particulares quanto a seu papel como indivíduos sociais responsáveis [...] é uma parte integrante e essencial de todo êxito possível” (MÉSZÁROS, 2008, p. 114).

O autor enfatiza o papel da educação como um componente crucial desse grande processo transformador na direção da “consciência socialista”. Contudo, escaparia aos objetivos deste texto trazer para discussão a direção das mudanças transformadoras que devem ser necessárias para se contrapor, em uma base historicamente sustentável, à progressiva tendência destrutiva do sistema do capital. Cabe enfatizar que a realização da tarefa de instituir uma *nova ordem sociometabólica* radicalmente diferente e viável, como propõe Mészáros (2008), não acontece, por mais bem-fundamentada que seja, apenas com apreensão teórica.

Nesse passo, destacamos que a sociedade da informação, nesse novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir de 1980, tem característica marcante: a centralidade da informação digitalizada. Tal condição determina uma nova lógica na qual a escola e as Instituições de Educação Superior, como instituições sociais, desenvolvem papel determinante para a formação de sujeitos

que têm como objetivo qualificar sua mão de obra para atender às exigências do mercado.

A tecnologia faz parte da sociedade e a constitui com diferentes possibilidades a cada avanço do conhecimento. Essas mudanças configuram uma nova sociedade, que Mill e Jorge (2013) chamam acertadamente de “sociedade grafocêntrica digital”, pois, além da leitura e da escrita, é marcada pelo uso intenso das tecnologias. É indiscutível que um dos aspectos fundamentais das sociedades modernas seja a indissociabilidade entre o progresso tecnológico e o progresso científico. Consequentemente, nas sociedades modernas, o uso intensivo e progressivo dos conhecimentos científicos está presente em todos os momentos da ação social.

Nesse contexto, a educação a distância passa a ser considerada como solução para carências educacionais. A Universidade Aberta do Brasil é apresentada como política pública de formação de professores inicial e continuada capaz de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior, pois a formação de professores passa a constituir um elemento fundamental para que haja garantia da melhoria do desempenho educacional do país. Essa compreensão pode ser evidenciada nos marcos regulatórios que balizaram as reformas educacionais no fim do século vinte (SOUSA, 2012).

Ao mesmo tempo em que a educação a distância representa uma estratégia para a expansão da educação superior pública, para ampliar o acesso de estudantes trabalhadores a esse nível educacional, também evidencia altas taxas de evasão/abandono, que merecem atenção. É pertinente fazer as seguintes indagações: o que o Ministério da Educação e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) têm realizado para minimizar a evasão nos cursos oferecidos no Programa UAB? Existem formas específicas de acompanhamento dos estudantes em risco de abandono? Quais são as estratégias e os mecanismos que podem ser usados no processo de ensino-aprendizagem para favorecer a permanência e a conclusão dos estudantes?

Tendo por intuito obter as respostas ao objetivo pretendido, o texto está dividido em três partes, além das considerações finais. A primeira parte, que denominamos “Tecendo aproximações”, momento em que procuramos fazer considerações iniciais a fim de situar o objeto de estudo no contexto histórico em que está inserido. Na segunda parte, intitulada “Cenário Ead/UAB no Brasil”, apresentamos e analisamos os números de matrícula e o status dos alunos UAB, números que denotam a grandeza do Programa no

contexto da expansão na modalidade a distância. Na terceira parte, analisa-se o perfil socioeconômico dos estudantes “cancelados” do curso de Física da UAB/UFRN, com base nos dados disponibilizados pelo Observatório da Vida do Estudante Universitário e no SisUAB, plataforma de suporte para execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil.

## O CENÁRIO DA EXPANSÃO DE MATRÍCULAS E A EVASÃO NA EAD/UAB NO BRASIL

A EaD é preconizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no Artigo 80, a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis de ensino. Todavia, a normatização para oferta dessa modalidade de educação ainda vem sendo discutida e desenvolvida. Segundo Segenreich (2010, p. 1),

Desde a institucionalização da Educação a Distância (EAD), como integrante do sistema de educação formal no Brasil, pela Lei n. 9.394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, esta modalidade de ensino vem ocupando um espaço crescente na educação superior. As primeiras diretrizes da LDBEN/96, como o próprio nome indica, somente abriram as possibilidades de oferta dessa modalidade de ensino, deixando o detalhamento das normas de credenciamento, supervisão e avaliação para uma fase posterior.

Assim, a normatização da EAD no Brasil tem sua maior ênfase no setor público por ocasião da aprovação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que, em seu Art. 1º (BRASIL, 2006), institui “[...] o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”. O Parágrafo único apresenta os objetivos do “Sistema UAB” por meio do inciso I do artigo 1º, indicando que a UAB tem como objetivo “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006).

No Brasil, o período de 2002 a 2014 marca a expansão dos cursos e das matrículas na modalidade a distância. É a partir do ano de 2005 que se verifica uma maior participação dessa modalidade no processo de expansão da educação superior. Em 12 anos, o crescimento dos cursos foi da ordem de 2.395,65%, e das matrículas o percentual de crescimento foi na casa dos 3.295,78%. Vejamos a Tabela 1:

**TABELA 1 – Evolução do número de cursos, matrículas na rede pública e matrículas totais, da graduação na modalidade a distância – Brasil, 2002-2014**

Ano	Cursos	Matrículas na rede pública	Matrículas totais
2002	46	-	40.714
2003	52	-	49.911
2004	107	-	59.611
2005	189	-	114.642
2006	349	-	207.206
2007	408	-	369.766
2008	647	278.988	727.921
2009	844	172.696	838.125
2010	930	181.602	930.179
2011	1.044	177.924	992.927
2012	1.148	181.624	1.113.850
2013	1.258	154.553	1.153.572
2014	1.365	278.988	1.341.842

Fonte: MEC/Inep<sup>2</sup>

O aumento das matrículas foi maior do que o crescimento percentual dos cursos. Conforme os dados da Tabela 2, a expansão da modalidade a distância e presencial, por organização acadêmica, revela que, nas universidades, houve o maior percentual de aumento da EaD. É possível afirmar que a UAB tem uma representação importante na expansão das matrículas à distância, principalmente devido ao fato de que os cursos financiados pelo Programa só podem ser oferecidos nas Universidades Públicas.

**TABELA 2 – Evolução no número de matrículas nas modalidades presencial e a distância, por organização acadêmica – Brasil, 2005-2014**

Ano	Universidade		Centros Universitários		Faculdades		Institutos	
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD
2005	2.469.778	31.811	674.927	14.560	-	-	-	-
2006	2.510.396	32.853	727.909	16.502	-	-	-	-
2007	2.644.187	30.534	680.938	9.973	-	-	-	-
2008	2.685.628	585.276	720.605	35.191	1.632.888	104.402	40.935	3.092
2009	2.715.720	591.125	711.328	83.705	1.634.115	149.931	54.733	13.364
2010	2.809.974	654.737	741.631	95.049	1.828.943	161.459	68.572	18.934
2011	2.933.555	698.818	774.862	146.157	1.955.328	129.343	83.017	18.609
2012	3.009.846	802.645	829.790	255.786	1.986.263	41.719	97.939	13.700
2013	3.082.155	816.725	863.941	290.922	2.094.641	37.186	111.668	8.739
2014	3.205.001	962.058	963.760	330.035	2.192.122	41.075	123.288	8.674

Fonte: MEC/Inep.<sup>3</sup>

Em consonância com a expansão de matrículas, a evasão também apresenta aumento importante e que merece atenção, uma vez que a ampliação do acesso vem acompanhada pela ampliação dos percentuais de evasão na educação superior pública. O número de concluintes mostrado na Tabela 3 aumenta, se comparado aos dados de ingressantes, sendo que esse crescimento não acompanha o percentual de expansão de matrículas. Do total de 307.453 ingressantes em 2011, quatro anos depois, somente 122.813 estudantes concluem seus cursos a distância em universidades do país, e 39,94% do total de alunos ingressantes em 2011 concluíram seus cursos em quatro anos.

**TABELA 3 – Número de concluintes no Brasil (Presencial e a distância)  
(Universidades/Centros/Faculdades/Institutos)**

Ano	Universidade		Centros Universitários		Faculdades		Institutos	
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD
2005	408.970	12.590	114.422	8.245	-	-	-	-
2006	396.054	11.042	120.278	5.010	-	-	-	-
2007	416.268	12.210	112.654	3.963	-	-	-	-
2008	430.654	40.717	112.654	7.462	242.969	21.889	4.042	-
2009	427.044	87.588	138.242	19.509	256.677	24.978	4.965	194
2010	412.510	93.724	135.523	19.591	276.167	30.854	5.086	384
2011	427.761	95.167	132.086	20.597	299.602	29.148	5.712	6.640
2012	423.196	122.258	138.108	35.471	308.459	10.191	6.328	6.402
2013	404.804	116.881	123.929	37.851	292.980	5.146	8.225	1.194
2014	415.336	122.813	123.975	49.696	287.121	16.488	10.872	791

Fonte: SisUAB/Capes/MEC.<sup>4</sup>

De acordo com os dados disponibilizados nas Tabelas 2 e 3, é possível inferir, ainda, com base no conceito de evasão total (número de alunos que, tendo entrado nos cursos realizados por meio da UAB, não obteve o diploma após o período de integralização do curso, o que se denomina índice de titulação), que o fenômeno da evasão, tanto na modalidade a distância, quanto na presencial, merece atenção. Estudantes que iniciam o curso superior e não terminam merecem estudos não somente pelos aspectos econômicos, mas também por causa dos impactos sociais e acadêmicos com que afetam o sistema educacional. Os números altos de evasão tendem a interferir no planejamento financeiro e acadêmico e, especialmente para as instituições públicas, cada aluno que deixa de concluir o curso significa um desperdício de investimento público (SILVA FILHO et al., 2007; AMBIEL, 2015).

Estudos de evasão na educação superior brasileira não têm se configurado como uma área expressiva de interesse de pesquisa, especialmente na modalidade a distância. É urgente que as

dimensões da evasão (evasão do curso, da instituição ou do sistema de ensino) sejam investigadas considerando a coleta e o tratamento de dados, para que seja possível identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação oferecidos nas diferentes IES. Além disso, é importante considerar as especificidades das instituições de educação superior, dos cursos e das regiões do país. As IES possuem características peculiares e várias dimensões estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: dimensões sociais, econômicas, culturais, acadêmicas e pessoais.

Segundo Maciel e Marques (2012), parte significativa dos alunos dos cursos de licenciatura da UAB é trabalhador-estudante, uma vez que estudam e continuam trabalhando. Tal consideração interfere ainda mais na necessidade de análise das políticas de permanência nessa modalidade de educação.

A EaD representa uma possibilidade de acesso à educação para trabalhadores que ainda não têm formação superior, facilitando o desenvolvimento das ações conjuntas: trabalho e estudo. Entretanto, os dados indicam altíssimo percentual de evasão nessa modalidade, bem como expressam a falta de ações para favorecer a permanência de estudantes nos cursos a distância da UAB, como é possível observar nos dados da pesquisa realizada na UFRN.

A UAB oferece 700 cursos, por meio de 95 instituições públicas de ensino superior integrantes do Sistema. Desse total, 32 estão na região Nordeste; 29, na região Sudeste; 14, na região Sul; 11, na região Norte; e nove, na região Centro-Oeste. Existem 736 polos de apoio presencial no país: 88 polos na região Norte; 231, na região Nordeste; 225, na região Sudeste; 136, na região Sul, e 56, no Centro-Oeste do Brasil.<sup>5</sup>

Desses 700 cursos oferecidos pela UAB, 310 correspondem às licenciaturas; 64, aos bacharelados; 288, às especializações; 12, aos aperfeiçoamentos; seis, às de formação pedagógica, e nove, aos cursos de extensão. Não existem cursos de Mestrado, Doutorado ou sequencial no sistema UAB e, de acordo com os dados disponíveis no Sistema Universidade Aberta do Brasil,<sup>6</sup> são 555.981 alunos ativos e inativos.

Apesar de a região Nordeste apresentar o maior número de Instituições Públicas de Educação Superior que aderiram ao Programa UAB (32 IPES), quando analisamos o número de polos de apoio presencial, observamos que o seu quantitativo, proporcionalmente ao número de IPES participantes, é praticamente o mesmo nas regiões Norte, Sudeste e Nordeste. A região Sul, proporcionalmente ao número de IPES participantes, é a que possui o maior número de polos, e a região Centro-Oeste, o menor número de instituições e polos.

O quantitativo de cursos de licenciaturas (40,7%) e de Especialização (33,9%) constitui 74,6% das modalidades de cursos oferecidas pela UAB. O percentual maior recai sobre os cursos de licenciatura e se justifica considerando que a UAB tem como um de seus principais objetivos a formação docente. Mesmo os cursos de especialização, em sua maioria, são voltados para a área da educação e gestão: curso de Especialização em Educação do Campo, Educação Empreendedora, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação para a Diversidade e Cidadania, Gestão Pública, Gestão da Educação a Distância, Gestão da Saúde, Mídias na Educação, dentre outros. Na Tabela 4, é possível visualizar o status das matrículas a distância, em 2015.

**TABELA 4 – Alunos ativos e inativos por status no curso**

Status do aluno no curso	Curso		Porcentagem
	Ativos	Inativos	
<b>Cursando</b>	154.529	-	27,79%
<b>Desvinculado</b>	130.933	48.966	32,36%
<b>Formado</b>	79.042	54.881	24,09%
<b>Não concluinte</b>	41.127	38.390	14,30%
<b>Trancado</b>	7.926	-	1,43%
<b>Falecido</b>	153	34	0,03%
<b>Total</b>	413.710	142.271	100,00%

Fonte: SisUAB/Capes/MEC.<sup>7</sup>

O Programa UAB graduou, desde a sua criação em 2005 até o ano de 2015, um total de 79.042 estudantes (INEP, 2015). Em 2015, 154.529 alunos estão com status “cursando”, o que representa 27,8% das matrículas. São 179.899 alunos desvinculados, que se desligaram totalmente do curso, o que representa 32,4% de alunos. O aluno não concluinte ainda não alcançou a conclusão de seu curso, mas ainda está matriculado. As classificações dos status dos alunos usadas pelo SisUAB e as nomenclaturas usadas no sistema acadêmico das IPES não são as mesmas, o que gera dificuldades no momento das análises. Seria interessante haver maior uniformidade nas nomenclaturas.

Segundo informação do Coordenador-Geral de Programas e Cursos EaD/CAPES por meio de correio eletrônico: o aluno “cursando” está em atividade no curso, em período regular; o aluno “ativo” permanece matriculado e efetivamente estudando; o aluno regular, o “não concluinte”, é o aluno que ainda não alcançou a conclusão de seu curso, e o “inativo” é o aluno que efetivou a matrícula, mas que não continuou suas atividades no curso (SOUSA, 2015).

Na Tabela 5, é possível analisar o status dos alunos por modalidade de curso.

**TABELA 5 – Status do aluno UAB por modalidade de curso**

Modalidade de curso	Status do aluno no curso			
	Cursando	Desvinculado	Formado	Não concluinte
<b>Licenciatura</b>	84.131	78.417	37.460	20.174
<b>Especialização</b>	43.079	52.338	58.225	34710
<b>Bacharelado</b>	21.765	17.442	5.701	5.479
<b>Tecnólogo</b>	3.930	7.154	2.652	1.541
<b>Aperfeiçoamento</b>	912	19.346	25.808	12.307
<b>Formação Pedagógica</b>	170	404	406	98
<b>Extensão</b>	542	4.400	3.413	4.282
<b>Sequencial</b>	-	398	258	926

Fonte: SisUAB/Capes/MEC.<sup>8</sup>

Os dados revelam que o número de alunos que se desligaram totalmente do curso de Licenciatura UAB representa 50,74% do total. Esses dados instigam a busca por informações sobre os motivos que geram esse desligamento e que determinam a evasão nesse nível de educação.

Algumas estratégias recomendadas para minimizar a evasão centram-se nos alunos e devem ser flexíveis no estabelecimento de metas e objetivos. Caso fatos inesperados aconteçam, o “aluno virtual deve ser incentivado a manter contato com o professor, a fim de não ficar muito para trás” (PALOFF; PRATTI, 2002, p. 100). Os mesmos

autores afirmam que, em consequência, “[...] o professor também deve ser flexível, ajudando os alunos a superarem barreiras e obstáculos”.

Outro indicador da evasão apontado nas pesquisas é o fato de, no Brasil, haver a obrigatoriedade dos encontros presenciais, observado como responsável por quase 5% do total de evasão, conforme dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD (2008). O mesmo encontro presencial aparece como fator preditivo da evasão conforme estudos realizados pelas pesquisadoras Bruno-Faria e Franco (2011), as quais apontam que os principais problemas associados à evasão “recaem na necessidade de ampliação de encontros presenciais” (BRUNO-FARIA; FRANCO, 2011, p. 54).

A EaD representa uma modalidade importante no acesso à educação superior, inclusive para alunos trabalhadores e de baixa renda familiar, mas, assim como acontece na modalidade presencial, ações de permanência precisam ser enfatizadas, bem como pensadas ações que incluam compromissos institucionais e não depositem todo o sucesso acadêmico na dimensão pessoal do aluno.

De um total de 226.381 alunos matriculados nas Licenciaturas, 78.417 se desvincularam dos cursos, conforme a Tabela 5 acima. Cabe salientar que a evasão é um fenômeno multidimensional e que a dimensão pessoal não pode ser negligenciada quando estudamos o tema permanência na educação superior. Uma incompatibilidade do aluno com as demandas acadêmicas pode, segundo Tinto (2007), causar a evasão. Isto é, tanto fatores externos (finanças, horas de trabalho, falta de incentivo, etc.), como fatores internos (integração acadêmica, autoestima, hábitos de estudo, etc.), de acordo com Rovai (2003), são elementos importantes para análise sobre a permanência de estudantes em cursos a distância.

Cabe enfatizar que as IPES, ancoradas nas diversas espécies de normativas e/ou diplomas legais que regulam e ajustam o sistema UAB, aderem ao Programa com objetivos que vão desde o aumento das suas respectivas matrizes orçamentárias e investimentos até a garantia de educação superior para estudantes trabalhadores que não possuem condições de se deslocarem até uma IES na modalidade presencial. Em outras palavras, o Programa existe para atender a determinado contexto histórico-social e a garantia de que ele seja realizado com sucesso e qualidade social é uma tarefa que deve ser priorizada na instituição, convocando para essa tarefa gestores e professores.

## PERFIL SOCIOBIOGRÁFICO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE FÍSICA UAB/UFRN

O Programa Universidade Aberta do Brasil da UFRN é assessorado pela Secretaria de Educação a Distância (SEDIS), criada em 2003 com objetivo de articular e fomentar programas e políticas, em nível institucional, de ações de educação a distância, e, ainda, dar suporte, acompanhar e assessorar as ações, sendo estas executadas prioritariamente pelos centros acadêmicos e pelas unidades acadêmicas especializadas, em estrita observância à legislação vigente (NASCIMENTO, 2014).

O ingresso nos cursos de graduação a distância da UFRN é feito por meio de processo seletivo (vestibular), divulgado em edital específico para cada processo. No momento da inscrição, o candidato deve fazer a opção pelo polo ao qual deseja ficar vinculado academicamente.<sup>9</sup>

Os alunos matriculados na UAB/UFRN devem comparecer pelo menos uma vez por semana no polo presencial, a fim de manter contato com seu tutor presencial e receber o material didático referente àquela semana. Também existe a obrigatoriedade de o aluno realizar duas provas presenciais. Cada polo dispõe de laboratórios de informática, biblioteca, secretaria acadêmica e laboratórios específicos das áreas. Os tutores presenciais ficam disponíveis nos polos para atendimento aos alunos.<sup>10</sup>

Os alunos dos cursos de graduação a distância são matriculados na UFRN e têm os mesmos direitos e deveres dos alunos dos cursos presenciais. Eles são cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA) e, por meio desse Sistema, é possível conhecer a situação do estudante na instituição. Além do SIGAA, a UFRN dispõe do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU).

O OVEU é um centro de informações estatísticas sobre os estudantes que ingressam na UFRN. O Observatório foi criado como desdobramento da estrutura da Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE). Os dados são coletados, tratados e disponibilizados para os interessados em estudos sobre os ingressantes na UFRN. Esses dados são cruzados com as informações atualizadas do SIGAA e a seleção dos ingressantes é feita por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Destacamos a importância desse centro de informações e do acesso aos dados dos ingressantes, uma vez que o processo seletivo não está sob a responsabilidade da COMPERVE.

Assim, a partir do OVEU, na UFRN, é possível ter acesso aos seguintes dados do perfil socioeconômico dos estudantes:

Perfil individual – Chefe da família; etnia; gênero, idade; meio de transporte que mais utiliza; participação na renda familiar, renda familiar; Situação de moradia; ocupação profissional;

Perfil familiar – Grau de instrução da mãe e do pai; número de pessoas da família que moram com o estudante; ocupação profissional da mãe e do pai; renda mensal da família;

Trajetória escolar – Ano de conclusão do Ensino Médio (ou equivalente); Duração do Ensino Fundamental; Duração do Ensino Médio; Frequentou cursinho para prestar vestibular?; Já ingressou em algum curso universitário?; Modalidade de Curso do Ensino Médio; Qual o seu desempenho geral no ENEM?; Quantas vezes você prestou Vestibular?; tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental (ou equivalente); Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio (ou equivalente); Turno em que cursou ou está cursando o Ensino Médio (ou equivalente);

Perfil das Expectativas – A imagem que você tem da UFRN; entre um curso superior acadêmico e um profissionalizante, a sua escolha seria; motivo de sua 1ª opção; O que você espera da formação superior?; Os cursos oferecidos pela UFRN atendem ao seu interesse?;

Perfil cultural – Os tipos de revista e/ou jornais de lazer abaixo citados, qual você mais lê? Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu no presente ano? Quais os tipos de livros você mais lê? Qual é o meio que você mais utiliza para se manter informado? Seu acesso à Internet se dá;

Perfil universitário – IEA – Índice de Eficiência Acadêmica; IEAN – O índice de eficiência acadêmico normalizado (IEAN) é o produto da MCN pelo IECH e pelo IEPL; IECH – O índice de eficiência em carga horária (IECH) é o percentual da carga horária utilizada pelo aluno que se converteu em aprovação; IEPL – Índice de Eficiência em Períodos Letivos; IRA – O Índice de Rendimento Acadêmico; MC – A Média de Conclusão; MCN – A Média de Conclusão Normalizada; Tempo de permanência no curso.

Com base nos dados disponibilizados no OVEU, obtivemos o quantitativo de alunos cancelados por curso, o que possibilitou a identificação do perfil dos estudantes e seus respectivos status, e, no caso da pesquisa ora relatada, dedicamo-nos ao perfil dos cancelados.

Selecionamos o perfil individual (gênero, idade, renda) e o perfil universitário (Índice de Rendimento Acadêmico – IRA) dos estudantes com status cancelado do curso de Física da modalidade a distância da UAB/UFRN. Com base na seleção de dados descrita, elaboramos a Tabela 6:

**TABELA 6 – Status de matrícula no curso de Física EaD/UAB/UFRN de 2005 a 2012, dados coletados em abril de 2014**

Curso	Status da matrícula	2005	2006	2007.1	2007.2	2009	2010	2011	2012	Total
	Ativo	6	-	7	5	7	15	-	10	50
	Ativo/ Formando	7	-	3	1	-	1	-	-	12
	Cancelado	446	-	129	107	37	77	-	18	814
Física	Concluído	136	-	16	29	5	5	-	-	191
	Formado	2	-	-	-	-	-	-	-	2
	Não cadastrado	-	-	-	41	1	3	-	9	54
	Trancado	1	-	3	-	-	-	-	2	6
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>-</b>	<b>162</b>	<b>183</b>	<b>50</b>	<b>101</b>	<b>-</b>	<b>39</b>	<b>1133</b>

Fonte: UFRN/Oveu/Comperve.<sup>11</sup>

Do total de 1.133 alunos matriculados no curso de Física no período de 2005 a 2012, um total de 814 cancelou suas matrículas e 191 estudantes concluíram o curso. Dos 814 estudantes cancelados, 585 são do sexo masculino, e 229, do sexo feminino. A idade dos estudantes cancelados varia de 17 anos até mais de 51 anos, sendo que a maior parte deles está na faixa dos 17 aos 30 anos (202 na faixa de 17 a 20 anos, e 368, na faixa de 21 a 30 anos). Com relação à renda mensal, podemos observar, na Tabela 7, que o maior número de cancelados não tem renda ou está inserido no grupo de estudantes que têm renda de, até, dois salários mínimos. Os números revelam, ainda, que 268 dos estudantes cancelados são chefes de família e, para 464, os chefes da família são o pai ou a mãe.

O aluno cancelado do curso de Física da UAB/UFRN é jovem e depende economicamente dos seus pais. O perfil dos alunos EaD varia conforme a região, o curso escolhido e a instituição, e confirma o que Sousa A. e Sousa C. (2016) escrevem acerca da impossibilidade de se fazerem generalizações quando se trata da modalidade a distância, tanto no que diz respeito ao perfil individual, familiar, escolar, cultural e universitário, como as motivações para abandonar o curso. Nesse mesmo diapasão estão as análises de Pascarella e Terenzini (2005), que defendem o conhecimento dos diferentes processos que ocorrem nas diversas IES.

Sousa A. e Sousa C. (2016, p. 273) defendem que “questões individuais (resiliência) e sociais (renda e trajetória escolar) são preditivas da permanência e que tais constatações implicam soluções estruturais”, mas que não impedem que as instituições desenvolvam outras ações, como: interação entre os cursos na modalidade a distância e presencial; planejamento de intervenções especialmente nos anos iniciais da graduação, criando mecanismos de identificação das dificuldades de aprendizagem desde o início do curso, tendo em vista a forte ocorrência de evasão nos primeiros períodos; bolsas de estudo; novos formatos curriculares que privilegiem a inter e a transdisciplinaridade, a flexibilidade dos horários, entre outros.

Há necessidade de estudos mais aprofundados sobre os motivos pelos quais os estudantes não concluem seus cursos superiores na modalidade a distância, uma vez que a diversidade de condições específicas ainda é pouco investigada nessa modalidade. É preciso delimitar quais são as diferentes formas com que o fenômeno da evasão se apresenta, para termos maior clareza dos fatores preditivos à evasão.

Tinto (2007) defende que os estudantes entram na universidade com singularidades em diferentes níveis: pessoais, familiares, habilidades e características acadêmicas, incluindo disposições e intenções com relação à participação nos estudos e em metas pessoais. Essas intenções e os compromissos sofrem, posteriormente, modificações e reformulações de forma contínua por meio de uma série de interações entre o indivíduo, as estruturas, os membros da academia e os sistemas sociais da instituição.

É preciso distinguir, como ressalta Tinto (2007), a evasão “voluntária” da “por demissão acadêmica” e reconhecer as diferentes variáveis que atuam sobre elas. Sendo voluntária, é motivada por vontade própria do estudante; por demissão acadêmica, o estudante deixou de cumprir alguma norma da instituição. O autor desenvolveu um modelo longitudinal que explica as interações entre o estudante e a instituição. A evasão é vista como um processo em que vários fatores se inter-relacionam, tanto pessoais, quanto institucionais.

Nos estudos de Bueno (1993), o autor faz distinção entre evasão e exclusão. A evasão, para o autor, corresponde a uma postura ativa do aluno que decide cancelar a sua matrícula. Já a exclusão implica uma responsabilidade da Instituição por não criar mecanismos de aproveitamento e direcionamento do discente caso ele não cumpra os requisitos da política institucional.

A definição conceitual da evasão não é uma questão meramente semântica. Ristoff (1996) critica a utilização do termo na denominação

de processos diferentes. Bruno-Faria e Franco (2014) apontam a falta de controle administrativo das IES, dos dados atualizados de endereço e telefone dos alunos, a compatibilidade entre os sistemas presencial e a distância, que dificulta a localização dos evadidos, assim como dados mais precisos sobre a realidade da evasão.

Por isso, merece destaque a postura da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) da UFRN no que diz respeito à disponibilidade para publicizar os dados e apoiar pesquisas, como aquela com que ora nos ocupamos, bem como o acesso à informação por meio do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU), através do qual, pela internet, é possível levantar o perfil dos alunos da instituição.

A partir do OVEU, temos acesso aos perfis familiar, individual, escolar, cultural, universitário e às expectativas dos alunos. Na Tabela 7, observamos a renda mensal do estudante cancelado que se insere no “Perfil individual” tabulado no OVEU.

**TABELA 7 – Renda mensal do estudante cancelado no curso de Física EaD/UAB/UFRN**

Renda mensal	2005	2007.1	2007.2	2009	2010	2012	Total geral
Não tem renda	121	26	29	10	25	3	214
Até 1 salário mínimo	109	32	19	9	13	3	185
Mais de 1 até 2 salários mínimos	97	28	34	6	19	3	187
Mais de 2 até 5 salários mínimos	91	34	23	11	14	9	182
Mais de 5 até 10 salários mínimos	17	9	2	1	6	-	35
Mais de 10 salários mínimos	3	-	-	-	-	-	3
Não respondeu	8	-	-	-	-	-	8
<b>Total</b>	<b>446</b>	<b>129</b>	<b>107</b>	<b>37</b>	<b>77</b>	<b>18</b>	<b>814</b>

Fonte: UFRN/Oveu/Comperve.<sup>12</sup>

O maior número de cancelados no curso de Física está na faixa dos que “não têm renda” a os que recebem “até 2 salários mínimos”. Estudos como o de Cassassus (2007, p. 38) revelam que a “[...] desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e permanência da educação”. Esses resultados ratificam que questões ligadas à dimensão econômico-financeira são elementos que interferem na evasão de estudantes.

Também Demetriou e Schmitz Sciborski (2011) apontam como principais motivos da evasão a necessidade de trabalhar, a dependência financeira para custear os estudos, as características sociodemográficas familiares, tais como distância de casa, ser da primeira geração a estar em um curso superior, e o nível socioeconômico da família.

Ações de Assistência Estudantil como as contidas no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) têm sido enfatizadas nas IES públicas. Sobre Assistência Estudantil e permanência, pesquisas de Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 257) indicam o seguinte:

Percebe-se que, mesmo nos anos seguintes à implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007, não se observa um impacto significativo na taxa de conclusão dos cursos de graduação, mas, ao contrário, o seu declínio. Nesse aspecto, levando em conta os diferentes tipos de apoio desenvolvidos pelo PNAES [...], há de se supor que a assistência estudantil não tem trazido uma contribuição significativa para a questão da permanência do estudante.

Cabe destacar que a Assistência Estudantil é uma conquista importante dos movimentos estudantis; entretanto, somente as ações relacionadas a essa área não são suficientes para diminuir a evasão na educação superior. Pesquisas têm revelado que 85% dos alunos que evadiram dos cursos a distância o fizeram nos primeiros períodos (ABRAED, 2008).

Conhecer o perfil dos alunos nos permite fazer algumas constatações acerca dos estudantes cancelados do curso de Física da UAB/UFRN e estabelecer possíveis associações entre algumas variáveis e a evasão. Dentre essas variáveis que atuam sobre a evasão/permanência, está a renda. As variáveis anteriores ao ingresso interferem no processo de evasão/permanência e precisam ser melhor conhecidas. A preservação dos dados, como os reunidos pelo OVEU, ocupa lugar especial na gestão de IES preocupadas em conhecer o perfil do estudante anterior a seu ingresso na graduação.

A Tabela 8 apresenta a distribuição dos alunos cancelados conforme Índice de Rendimento.

**TABELA 8** – Distribuição de alunos cancelados no curso de Física e IRA – Índice de Rendimento Acadêmico

IRA	ALUNOS CANCELADOS				TOTAL
	MASCULINO	%	FEMININO	%	
0-1	189	32	59	25	298
1-2	74	12	21	9	95
2-3	85	14	32	13	117
3-4	120	20	44	18	114
4-5	73	12	46	19	119
5-6	25	4	17	7	42
6-7	14	2	5	2,0	19
7-8	3	0	3	1,0	6
8-9	1	0	2	0	3
9-10	4	0	3	1,0	7

Fonte: UFRN/Oveu/Comperve.<sup>13</sup>

O Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) é o índice oficial utilizado pela UFRN para medir o rendimento acadêmico do estudante desde o início do curso e se insere no “Perfil universitário”. O IRA é calculado pela média das notas obtidas nas disciplinas cursadas pelo estudante, ponderada pelos créditos dessas disciplinas. Como podemos observar na Tabela 8, a maior parte dos alunos cancelados obtiveram IRA entre zero e cinco, e apenas 10 dos alunos cancelados têm IRA entre 8 e 10, o que nos permite inferir que o desempenho de notas é um fator preditivo para a permanência.

Jackson, Gardner e Sullivan (1993), ao investigarem a influência dos fatores anteriores ao ingresso na graduação, relacionados ao curso e às aspirações futuras dos estudantes de engenharia da Universidade de Michigan, concluíram que o desempenho de notas no primeiro ano é a variável com maior predição para a permanência. Paredes (1994) também aponta como determinantes da evasão dificuldades muitas vezes resultantes de um ensino médio deficiente e de baixa qualidade, gerando desânimo e consequente desistência.

Fischbach (1990) defende que o melhor desempenho acadêmico dos estudantes da educação superior deve envolver professores, administradores e conselheiros. Para a autora, uma ação isolada não terá os efeitos esperados na contenção do abandono.

Ambiel (2015) afirma que a avaliação dos motivos para evasão é importante tanto para o planejamento de ações institucionais, para a prevenção e o acompanhamento do fenômeno, bem como para a realização de pesquisas que possam aprofundar o conhecimento sobre o assunto na realidade brasileira.

A análise do perfil socioeconômico dos estudantes “cancelados” do curso de Física UAB/UFRN revelou que, de um total de 1.133 estudantes matriculados no curso de 2005 a 2012, 814 cancelaram suas matrículas, ou seja, 71,8%. Esse percentual elevado de estudantes cancelados expressa a urgência de estratégias e ações para investigar os motivos e reorganizar programas de permanência na educação superior. Vários elementos precisam ser considerados: currículo do curso adequado à modalidade; integração acadêmica; relações interpessoais; acessibilidade aos serviços de suporte e apoio ao estudante; interações com professores, tutores e estudantes.

Considerar a diversidade de elementos que determinam a evasão, inclusive os indicados acima, possibilita identificar a multidimensionalidade do fenômeno e o reconhecimento sobre a vulnerabilidade gerada por generalizações. Esse conjunto de fatores determina a necessidade de políticas institucionais de acompanhamento dos estudantes de acordo com seu perfil.

Os dados da UFRN analisados neste estudo revelam a inexistência de uma política educacional de combate à evasão nos cursos de EaD dessa IES. A democratização do acesso por meio dessa modalidade deve vir acompanhada da permanência e do sucesso acadêmico, bem como de políticas institucionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira década do século XXI marca a expansão dos cursos e das matrículas na modalidade a distância no Brasil. De 2002 a 2014, o crescimento dos cursos e das matrículas alcançou percentuais na casa dos 3.000%. A modalidade EaD revela contradições, uma das quais se expressa no fato de que, ao mesmo tempo em que segue orientações elaboradas pelos organismos internacionais para atender ao contexto socioeconômico-tecnológico, também contribui para ampliação do acesso à educação superior no país.

Aquilo a que assistimos no Brasil ratifica a compreensão de que a democratização do acesso à educação superior, por meio da educação a distância, foi bem-recebida pela equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC), assumida como política de educação superior, mas pouco debatida pelos docentes e os técnicos das Instituições de Educação Superior. Assiste-se a um diálogo complexo quando o tema é a modalidade a distância: de um lado, os que defendem sua utilização sem considerar os aspectos macroestruturais que a envolvem; de outro, os que a execram, acusando-a de não garantir padrões de qualidade. Essa polarização pouco produtiva, aliás, como qualquer polarização extremada, não levará o debate muito longe e criará mais problemas do que soluções, uma vez que professores pouco preparados para exercer a modalidade são inseridos no processo de ensino-aprendizagem sem ter domínio do saber e das suas especificidades.

Nesse passo, quando se estuda a educação a distância, devemos redefinir os termos do debate, evitar as noções preconcebidas, pois essa modalidade, no modelo societário capitalista, cumpre o mesmo papel da modalidade presencial. Trata-se de um fenômeno integrante da vida social, econômica, política e cultural contemporânea.

Faz-se necessário estimular que as instituições de educação superior, onde se encontram os 1.113.850 estudantes (INEP, 2015) matriculados na modalidade a distância, para que abracem a tarefa histórica do nosso tempo: romper com o conhecimento mutilante dissociado da vida humana e da relação social. A expansão da educação superior nacional representa uma preocupação crescente, quer no nível das nações, quer nas políticas emanadas pelos organismos internacionais.

Contudo, essa expansão da educação superior implicou o aumento da evasão, que tem se caracterizado como uma realidade recorrente no âmbito do ensino de graduação, em várias partes do mundo. As formas de acesso e permanência dos alunos nos cursos superiores, especificamente na graduação, têm preocupado pesquisadores e gestores no mundo inteiro.

Apesar de o poder público incentivar a expansão da educação superior a distância, os números da evasão mostrados nesta pesquisa são preocupantes. Não existe política sistemática de acompanhamento dos estudantes que abandonam seus cursos. Nesse aspecto, é necessário destacar que a UFRN avança ao possibilitar o acesso ao perfil dos seus estudantes inscritos no seu sistema acadêmico, por meio do OVEU, haja vista que abre possibilidade para análises com base em dados específicos, evitando as lastimáveis generalizações.

Quando nos debruçamos sobre o perfil socioeconômico dos estudantes “cancelados” ou evadidos do curso de licenciatura de Física da UAB/UFRN, encontramos um percentual de 71,8% de cancelamentos no referido curso, no período de 2005 a 2012. A média de estudantes desvinculados no Programa UAB no Brasil foi de 32%. Não sabemos se esses alunos evadiram da instituição ou do sistema UAB; sabemos apenas que eles evadiram do curso em que se matricularam.

As formas de acompanhamento dos estudantes em risco de abandono são pontuais e esporádicas. Há necessidade de aprofundamento de estudos sobre o tema evasão, sobretudo estudos voltados para aumentar a permanência dos estudantes no curso superior, e sobre mecanismos que levem as instituições a acompanharem quem está em risco de abandono. Para tanto, é preciso conhecer esse aluno e o fenômeno evasão na sua multidimensionalidade, especialmente na modalidade EaD.

O primeiro passo na direção da compreensão do problema é saber quem são esses alunos, conhecer o perfil socioeconômico e acompanhar os estudantes com potencial preditivo à evasão, criando estratégias e mecanismos para aumentar a permanência desses alunos. Tais estratégias e mecanismos passam pelo envolvimento de professores e coordenadores, e também exigem desenho curricular adequado à modalidade, bem como material didático e infraestrutura eficientes, a fim de garantir o sucesso acadêmico.

Democratizar o acesso significa repensar e reorganizar as estratégias de permanência, com o objetivo de favorecer o sucesso e a conclusão dos cursos. Os dados indicam que os estudantes matriculados na educação a distância da UFRN ainda parecem ser invisíveis para a IES. Destacamos a necessidade da criação de um espaço institucional sistematizado e específico de combate à evasão, a fim de conhecer quem são, quais são suas condições, motivações e necessidades.

A evasão não pode mais ser justificada somente pelas “opções” pessoais dos estudantes. Os dados indicam que um conjunto de fatores interfere na permanência, ou não, desse estudante na educação superior a distância. Os elementos que determinam essa evasão são, também, confundidos com as dificuldades específicas dessa modalidade.

Os resultados indicam que são necessárias políticas de acompanhamento dos estudantes na modalidade a distância, especialmente nos primeiros anos dos cursos, momento em que as pesquisas revelam maior percentual de abandono.

Concluimos que a evasão se materializa devido ao conjunto de fatores que envolvem a relação sociocultural, as IES, o curso e o estudante. O respeito e a consideração para com esse estudante

UAB, por meio das políticas que favorecem a permanência, fazem-se necessários, tendo em vista a diversidade e as necessidades regionais e específicas do público-alvo da educação superior, em especial na modalidade a distância, em um Programa predominantemente destinado a formar professores para a educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Aval. Psicol.**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002)>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Aval. Psicol.**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006)>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – ABRAEAD. 4., São Paulo. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ARETIO, García Lorenzo. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.
- BAGGI, C.; LOPES, D. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade a distância: estudo de caso do curso piloto de Administração UFAL/UAB. **Ensaio: aval. pol. públ.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BRUNO-FARIA; M. F.; FRANCO, A. L. Causas de evasão em cursos de graduação em Administração em uma universidade pública federal. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p.43-56, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18487>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- BUENO, J. L. A evasão de Alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, 14-20 jun. 1993.
- CASSASSUS, Juan. **A escola da desigualdade**. 2 ed. Brasília: Liber Livro: UNESCO, 2007.
- DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. Integration, motivation, strengths and

- optimism: retention theories past, present and future. In: HAYES, R. (Org.). **Proceedings of the 7th National Symposium on student retention**. Norman, OK: The University of Oklahoma, 2011. p. 300-312.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E.; ALMEIDA, L. da S. Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. **Psico-USF** (impr.), Itatiba, v. 16, n. 1, p. 11-21, 2011.
- FISCHBACH, R. **Persistence among full-time students at Illinois Central College**. Reports, 47p., 7 jun. 1990. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325190.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo da Educação Superior**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.
- JACKSON, L. A.; GARDNER P. D.; SULLIVAN L. A. Engineering persistence: past, present, and future factors and gender differences. **Higher Education**, v. 26, p. 227-246, 1993.
- KARP, M. M.; HUGHES, K. L.; O’GARA, L. An exploration of Tinto’s integration framework for community college students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 12, n. 1, p. 69-86, 2011.
- LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802011000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010)>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- MACIEL, C. E.; MARQUES A. Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil: políticas de educação superior para trabalhadores estudantes. **Revista Pedagógica – Unochapecó**, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 01-20, jan./jun. 2012.
- MACIEL, C. E.; SILVA, M. G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Assistência estudantil: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da educação superior. In: José Vieira de Sousa. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. v. 1, p. 255-276.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. (Org.). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 39-71.
- MORIN, E. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitar e organização. 2. ed. Portugal: Europa-América, 1996.
- MOROSINI, M. da C. et al. A Evasão na Educação Superior: uma análise da produção de conhecimento no Brasil realizada pelo grupo Alfa Guia – PUCRS. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 10., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 75-86.
- NASCIMENTO, J. P. R. do. **Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem do ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo. 1994. 254 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

PASCARELLA, E., TERENCEZINI, P. **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF (impr.)**, Itatiba-SP, v. 6, n. 1, p. 11-17, jun. 2001.

RISTOFF, D. Princípios do programa de avaliação institucional. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p.47-53, jul., 1996.

ROVAI, A. P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **The Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

SEGENREICH, S. C. D. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/111.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SHIN, N.; KIM, J. An exploratory of learner progress and dropout in Korea National Open University. **Distance Education**, v. 20, n. 3, p. 81-95, 1999.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.** [online], São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055\\_925.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

SOUSA, A. da S. Q. **Autonomia universitária ou liberalização do mercado de ensino superior brasileiro?** A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2004.

SOUSA, A. da S. Q. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012.

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

SOUSA, Andreia da S. Q. (andrea Quintanilha\_sousa@hotmail.) **Informações pesquisa pós-doc** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por andrea Quintanilha\_sousa@hotmail.com em 13 nov. 2015.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2007.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Qualificação profissional a distância: ambiente de estudo e procedimentos de interação – validação de uma escala. 2008. **Análise – Revista de Administração da PUCRS**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 148-172, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/face/article/viewFile/2291/3218>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Edital: Chamada FUNDECT/CNPq N°14/2014 PPP – MS. Pesquisa relacionada a Rede Universitas/Br.

<sup>2</sup> Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 3 abr. 2016

- <sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- <sup>4</sup> Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- <sup>5</sup> Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- <sup>6</sup> Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- <sup>7</sup> Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- <sup>8</sup> Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- <sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/index.php/2011-07-07-08-11-37/conheca>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- <sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/index.php/2011-07-07-08-11-37/conheca>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- <sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead\\_estatisticas\\_simples.php](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead_estatisticas_simples.php)>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- <sup>12</sup> Disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead\\_estatisticas\\_simples.php](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead_estatisticas_simples.php)>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- <sup>13</sup> Disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead\\_estatisticas\\_simples.php](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead_estatisticas_simples.php)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

**Submetido: 28/03/2016**

**Aprovado: 28/07/2016**

**Contato:**

Andreia da Silva Quintanilha Sousa  
Avenida Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova  
Natal | RN | Brasil  
CEP 59.078-970

Carina Elisabeth Maciel  
Rua do Dinar, 257, casa 23, vila Carlota  
Campo Grande | MS | Brasil  
CEP 79.051-480