

Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil¹

Pedro Rodrigues de Oliveira²
Sílvia Aparecida Oesterreich²
Vera Luci de Almeida²

Resumo

O rápido desenvolvimento e disseminação das tecnologias de informação nas últimas décadas permitiu uma grande expansão na oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Contudo, essa disseminação foi acompanhada por elevadas taxas de evasão, consistentemente reportadas em diferentes cursos e em diferentes países. Essa também é a realidade da educação a distância no Brasil: uma grande expansão, inclusive com a criação da Universidade Aberta do Brasil, porém com elevadas taxas de insucesso. Este estudo avaliou a evasão e suas causas em um curso de pós-graduação *lato sensu* do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), que visa formar gestores públicos no interior do Brasil. A elevada taxa de insucesso nesses cursos causa um entrave para que se atinjam os objetivos do programa, pois impede a formação de mão de obra justamente onde ela é mais necessária. Este artigo investiga os principais fatores que levam a esse fenômeno, por meio de análise documental e coleta de dados de alunos da Universidade Federal da Grande Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, via *survey*. Após a coleta, feita por meio da aplicação de questionários e entrevistas, procedeu-se a uma análise estatística dos dados que revelou um perfil de aluno da pós-graduação condizente com o reportado na literatura e propício à evasão. Verifica-se que, dado esse perfil de aluno, são necessárias algumas estratégias administrativas para que a evasão não seja tão elevada. As estratégias notoriamente não são suficientes para trazer a taxa de evasão a níveis aceitáveis, por outro lado, não desenvolvê-las garante sua não diminuição.

Palavras-chave

Taxa de evasão – Educação a distância – PNAP.

1- Agradecimentos: os autores agradecem ao auxílio dos coordenadores de tutoria da EAD/UFGD Cleide Tirloni, André Nakamura, Lucimeire Brandão, Célia de Deus, Munier Abrão e Kleyton Ferreira; e também aos estagiários que auxiliaram na coleta dos dados.

2- Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, Brasil.

Contatos: pedrorodrigues@ufgd.edu.br; silviaoesterreich@ufgd.edu.br; veraalmeida@ufgd.edu.br

School dropout in graduate distance education: evidence from a study in the interior of Brazil

Abstract

The rapid development and dissemination of information technologies in the last decades has allowed a great expansion in the offer of undergraduate and graduate distance programs. However, this dissemination has been accompanied by high dropout rates, consistently reported in different programs and countries. This is the reality of distance education in Brazil too: a great expansion, including the establishment of Universidade Aberta do Brasil (UAB - Open University of Brazil), but with high failure rates. This study evaluated school dropout and its causes in a graduate certificate program of Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP - National Training Program in Public Administration), which aims to train public administrators in the interior of Brazil. High failure rates in these programs have been an obstacle to achieving the objectives of PNAP, because they prevent the training of labor precisely where it is most needed. This article investigates the main factors that lead to this phenomenon, by means of documentary analysis and collection of data on students from Universidade Federal da Grande Dourados, in Mato Grosso do Sul state, Brazil, via survey. After the collection, conducted through questionnaires and interviews, we did a statistical analysis of the data, which revealed a graduate student profile consistent with that reported in the literature and conducive to school dropout. It is verified that, given this student profile, some administrative strategies are necessary to prevent dropout rates from being so high. Such strategies are notoriously not enough to reduce dropout rates to acceptable levels; on the other hand, not developing strategies ensures dropout rates will not decrease.

Keywords

Dropout rate – Distance education – PNAP.

Introdução

Não é de hoje que se discute a questão da evasão nos cursos de graduação. Desde a década de 70, encontram-se trabalhos sobre o tema (por exemplo, Tinto, 1975). A educação a distância (EAD) pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utiliza de tecnologias de informação e comunicação, transpõe obstáculos para a conquista do conhecimento (ALVES, 2011), além de promover a interação e interatividade dos atores desse cenário educacional que são educadores, tutores, educandos, entre outros (MACHADO; PRADO, 2016). Com a disseminação das tecnologias de informação, o número de cursos EAD é ampliado, assim como o acesso aos mesmos.

No caso do Brasil, que possui um território de dimensões continentais e baixos indicadores sociais, é natural que a EAD se sobressaia como modalidade educativa diferenciada e alternativa para a capacitação e disseminação massiva de conhecimentos, com uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação para promoção de interações com vistas à aprendizagem. Contudo, antigos problemas continuam vigentes, entre o quais o da evasão.

Segundo o Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância – Abraed (2008), a taxa de evasão média de um curso em EAD no Brasil é de 26,3%, sendo que 85% dos alunos evadem no início do curso. Em alguns casos, as taxas de evasão são muito maiores. Isso cria um problema aos gestores, principalmente em instituições públicas.

Frankola (2001) menciona estudos para os Estados Unidos onde a persistência observada na EAD é geralmente entre dez e vinte pontos percentuais menor que em programas tradicionais. No Brasil, Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) também confirmam a existência de uma taxa de evasão maior para os cursos a distância, em relação aos presenciais. Este artigo visa contribuir para esse debate apresentando evidências a partir de uma experiência no interior do Brasil.

Definições e revisão da literatura

Uma primeira questão a ser abordada é a própria definição do termo taxa de evasão. Alguns autores como Maurício e Schlemmer (2014) e Almeida (2008) listam algumas definições utilizadas na literatura. As diferenças na definição são importantes, porque alteram o cálculo da referida taxa. Algumas questões associadas à definição são: os alunos que se inscreveram, mas não começaram, entram no cálculo? Todo aluno que não concluiu, evadiu? A discussão de qual a melhor definição foge ao escopo deste artigo. Dessa forma, neste trabalho considera-se que é evadido o aluno que iniciou o curso e não o concluiu – uma taxa de insucesso, portanto. Assim, a taxa evasão seria uma soma da taxa de abandono com a taxa de reprovação, como veremos a seguir.

O censo da EAD 2013 (CENSO, 2014) reporta taxa média de evasão entre 10,49% e 19,06%, dependendo da classe de curso. Em entrevista a 813 estudantes desses cursos com relação às causas de sua evasão revelou como principais motivos: a falta de tempo (32,1%), o acúmulo de atividades de trabalho (21,4%) e a falta de adaptação à metodologia (19,6%).

Bruno-Faria e Franco (2011) avaliaram um curso de administração ofertado no Distrito Federal no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os autores incluíram questões sobre as horas diárias para a realização do curso. Observou-se que 28,2% dos alunos declararam se dedicar uma hora por dia, um terço disse dedicar duas horas por dia, e 12,8% declarou dedicar três horas diárias. Talvez o pequeno número de horas dedicadas esteja correlacionado à alegada falta de tempo.

Os autores também verificaram uma taxa de evasão de 36,23%. Eles apontam que uma alta taxa de evasão, no âmbito da universidade pública, também significa desperdício de recursos públicos. Esse motivo torna o estudo da evasão nas universidades públicas uma necessidade.

Segundo o censo (2014), há uma predominância de alunos do sexo feminino nessa modalidade de ensino. Praticamente 90% dos estudantes da EAD estudam e trabalham. A faixa etária predominante vai dos 21 a 30 anos, nos cursos regulamentados. Para os cursos de pós-graduação, a faixa predominante passa a ser de 31 a 40 anos. Conforme Carr (2000) adverte, alunos mais velhos priorizam as questões familiares e, por esse motivo, são mais propensos à evasão. Dessa forma, é possível que a evasão na pós-graduação a distância possa ser ainda maior que para a graduação – o que motiva estudar a pós-graduação a distância.

Demarco (2013) realizou um estudo sobre a evasão para cursos de especialização *lato sensu* a distância no Rio Grande do Sul. Três cursos foram oferecidos no âmbito da UAB, pelo Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), em doze polos. O autor verificou uma predominância de mulheres e servidores públicos, com o maior percentual de alunos tendo de 30 a 39 anos. Houve um alto grau de evasão, de 67,3%. A definição de evasão utilizada pelo autor é a mesma que adotamos para este estudo.

Inúmeros motivos são listados na literatura como sendo associados à evasão: desmotivação – Coelho (2001), Frankola (2001) Neves (2006), Ramminger (2006) –, falta de companheiros presenciais – Frankola (2001), Neves (2006), Longo (2009) –, falta de tempo – Abraed (2008), Almeida (2008), Comarella (2009), Censo (2014), Neves (2006), Pacheco (2007), Ramminger (2006) –, falta de disciplina – Coelho (2001) –, problemas familiares – Almeida (2008), Ramminger (2006) –, questão financeira – Abraed (2008), Ramminger (2006) –, acham que curso seria mais fácil – Abraed (2008), Almeida (2008), Ramminger (2006) –, dificuldade de acesso a computador e internet – Almeida (2008), Pacheco (2007) –, falta de preparo do professor – Sihler e Ferreira (2011) –, alta rotatividade de tutores – Almeida (2008) –, falta de feedback do tutor – Almeida (2008) –, falta de adaptação à EAD – Abraed (2008), Censo (2014), Longo (2009), Prensky (2001) –, dentre outros.

Alguns desses motivos são levantados em trabalhos teóricos, outros são citados em estudos com uma amostra real de estudantes. O motivo mais citado parece ser a falta de tempo. Conciliar o tempo de trabalho com o de estudo e imprevistos é uma habilidade nem sempre disponível ao indivíduo que inicia um curso.

Rovai (2003) faz uma revisão dos motivos que levam à persistência/evasão dos estudantes a distância. Em suma, o autor estabelece um modelo em que a persistência é determinada por fatores anteriores e posteriores à admissão no curso. Entre os fatores anteriores à admissão estão as características do estudante (idade, etnia, gênero, desenvolvimento intelectual, desempenho acadêmico e preparo acadêmico) e suas habilidades inerentes (alfabetização computacional e informacional, gestão do tempo, leitura e escrita, interação em ambientes virtuais). Nos fatores posteriores à admissão há os aspectos internos (integração acadêmica e social, comprometimento com objetivos e institucional, hábitos de estudo, frequência escolar, satisfação, orientação, técnicas pedagógicas para ensino e aprendizagem, autoestima, clareza dos programas, dentre outros) e os externos (tempo de trabalho, responsabilidades familiares, estímulos externos, crises pessoais e finanças).

Vemos, portanto, a grande variedade de motivos que podem levar à evasão do aluno em EAD. Dada a problemática da evasão nessa modalidade, e havendo na literatura

indicativos de que alunos com mais idade tendem a evadir mais, este trabalho visa verificar quais os principais motivos que levam à evasão para a pós-graduação em EAD, uma área com poucas avaliações no Brasil. Para tal, são utilizados os dados referentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no estado do Mato Grosso do Sul, nos anos de 2013 a 2014. Ressalta-se que essa foi a primeira experiência em pós-graduação *lato sensu* a distância na UFGD. A partir dos resultados, espera-se contribuir para o debate sobre a formação em nível de pós-graduação na modalidade EAD e para o debate sobre a gestão desses cursos.

O Programa Nacional de Formação em Administração Pública na UFGD

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que foi criado em 2006 e oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

Em 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) torna público, às instituições públicas de ensino superior (IPES), participantes do sistema UAB, o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), visando à formação e qualificação de pessoal de nível superior para o exercício de atividades gerenciais e de magistério superior. Seus principais objetivos eram: capacitar quadros de gestores para atuarem na administração de macro (governo) e micro (unidades organizacionais) sistemas públicos; capacitar profissionais com formação adequada para intervirem na realidade social, política e econômica; contribuir para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas pelo Estado brasileiro, no âmbito federal, estadual e municipal; contribuir para que o gestor público desenvolva visão estratégica dos negócios públicos, a partir do estudo sistemático e aprofundado da realidade administrativa do governo ou de suas unidades produtivas (CAPES, 2012).

Na UFGD, o projeto de implantação do ensino a distância foi apresentado em reunião da Câmara de Ensino de Graduação em 6 de julho de 2010. Em 2012, a EAD/UFGD aderiu ao PNAP, oferecendo os cursos de bacharelado em administração pública e especialização em gestão pública, gestão pública municipal e gestão em saúde, na modalidade a distância, no âmbito do sistema UAB, de acordo com o edital nº 19/2012 – PNAP (CAPES, 2012), sendo os cursos de especialização objeto do presente estudo.

Os cursos *lato sensu* do PNAP destinam-se aos portadores de diploma de curso superior que exercem atividades em órgãos públicos ou do terceiro setor ou que tenham aspirações ao exercício de função pública.

Essa primeira oferta no âmbito do PNAP pela EAD/UFGD, contou com 350 vagas nos cursos de especialização, distribuídas em três polos de apoio presencial: Bela Vista, Costa Rica e Porto Murtinho, todos no estado do Mato Grosso do Sul, como o Tabela 1 demonstra.

É importante frisar que os cursos de especialização na instituição são, de fato, projetos que não têm uma continuidade assegurada. Isto é, o fato de o curso ser ofertado este ano

não significa que o será no próximo ano. Não figura, por exemplo, o aproveitamento de disciplinas e/ou créditos. O curso, por ser um projeto, é autocontido.

Tabela 1 – Vagas ofertadas por polo nos cursos do PNAP – EAD/UFGD

Polos UAB	Gestão Municipal	Gestão Pública	Gestão em Saúde
Bela Vista	50	50	50
Costa Rica	-	50	-
Porto Murinho	50	50	50
Total de alunos	100	150	100

Fonte: Capes, 2012.

Os cursos foram organizados em duas etapas: módulos teóricos, de março a dezembro de 2013, e a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), a partir de janeiro de 2014. Os alunos cursaram as disciplinas em blocos, num total de oito, sendo que em cada bloco foram oferecidas no máximo duas disciplinas simultaneamente. Cada bloco teórico teve duração de, aproximadamente, cinco semanas. Em cada disciplina, o aluno desenvolveu as atividades sugeridas pelo professor, sendo acompanhado e avaliado pelo tutor a distância. Além dessas avaliações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o aluno teve que fazer uma avaliação escrita no polo de apoio presencial ao final de cada bloco³. A média final do aluno correspondeu a 51% para a avaliação escrita presencial e 49% para a média de avaliações no AVA. Somente os alunos aprovados em todas as disciplinas do módulo teórico foram matriculados no TCC.

Metodologia

Além da pesquisa documental acerca dos regulamentos da universidade, dados e ações administrativas, taxas de evasão e experiências disponíveis na literatura, o estudo tem, principalmente, uma abordagem exploratória-descritiva. O objetivo é levantar dados que corroborem, contradigam ou complementem relações já explicitadas na literatura.

Uma vez que não existem bases de dados disponíveis que permitam ter acesso a essas informações em sua completude e especificidades, optou-se por fazer a coleta desses dados. Para tal fim, este estudo fez um *survey* entre alunos dos cursos de especialização em gestão pública, gestão pública municipal e gestão em saúde oferecidos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos polos de Bela Vista, Costa Rica e Porto Murinho, no estado do Mato Grosso do Sul.

Uma vez que a pesquisa necessitava de informações de estudantes localizados em três diferentes polos, muito distantes uns dos outros, o instrumento de coleta de dados foi um questionário, enviado por e-mail nos dias 28 de maio, 10 de junho e 20 de junho de 2014, a todos os alunos dos cursos de especialização. De acordo com os principais motivos e características observados na literatura como associados à evasão, construiu-se esse

3- Netto, Guidotti e Santos (2012) argumentam que a educação a distância no Brasil é semipresencial, pois a legislação exige provas presenciais.

questionário para levantar informações básicas sobre o aluno, o curso e a relação daquele com este. A maioria das questões levantam dados básicos do aluno, como: idade, gênero, estado civil, número de filhos, cidade em que reside, formação, situação empregatícia. Contudo, também foram incluídas perguntas específicas sobre o curso: polo, se ainda está cursando, horas semanais dedicadas, além de campos para livre preenchimento com críticas, sugestões, relatos de experiências e a motivação para procurar cursos a distância. O objetivo dessas perguntas foi traçar uma caracterização básica do aluno em questão, mas também obter relatos diversos que pudessem trazer novos elementos não considerados pela pesquisa de evasão. Essas perguntas também permitem a comparação das características dos alunos que evadiram com as dos que não evadiram, o que compõe um objetivo importante do artigo.

Visando aumentar a representatividade amostral, para aqueles que não responderam ao questionário enviado por e-mail, foram realizadas chamadas telefônicas após o período mencionado para coleta dos dados por entrevista, o que fez com que o processo se estendesse até a primeira semana de agosto do mesmo ano. Foram excluídos da amostra alunos não localizados por telefone (devido a troca de número, não estarem presentes e/ou não retornarem a chamada) ou que manifestaram não ter interesse em responder o questionário. Dos 325 alunos matriculados, 171 (52,6%) fizeram parte da amostra.

A partir dos dados levantados, fez-se a análise das estatísticas descritivas da amostra. As principais linhas de análise foram: comparação entre alunos evadidos e não evadidos e análise da variação da taxa de evasão conforme as características amostrais.

Resultados e discussão

Este trabalho explora os motivos que levam à evasão, e traz sugestões sobre possíveis estratégias para tratar a respeito.

Taxa de evasão e medidas administrativas

A taxa de evasão efetiva ocorrida nos cursos de especialização ofertados em 2013/2014 está descrita na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Taxa de evasão efetiva

	Gestão Pública Municipal	Gestão Pública	Gestão em Saúde	Geral
Vagas ofertadas	100	150	100	350
Alunos matriculados	83	141	103	327
Concluintes	29	55	26	110
Evadidos	54	86	77	217
Taxa de Evasão	65,06%	61%	74,76%	66,36%

Fonte: dados da pesquisa.

Uma primeira informação a ser observada é a quantidade de alunos matriculados. À exceção do curso de gestão em saúde, os cursos não preencheram todas as vagas. Apesar de o número de inscritos ter sido superior ao número de vagas, muitos inscritos não tinham todos os pré-requisitos, e nem todos os selecionados se matricularam.

Nota-se uma taxa de evasão geral de 66,4%. O curso de gestão em saúde teve uma taxa de evasão notavelmente superior em relação aos outros dois. Isso decorre do fato de o mesmo curso ter sido ofertado, após o início do curso da UFGD, por outra instituição em um polo próximo a Dourados, local de origem de boa parte dos alunos. Isto provocou uma evasão significativa.

Ainda assim, a taxa de evasão das especializações pode ser considerada alta, apesar de ser menor que de outros cursos semelhantes ofertados no interior (por exemplo, Demarco, 2013). Um ponto importante é que, por se tratar de um projeto dentro da instituição, não figura, por exemplo, o aproveitamento de disciplinas. O fato de o curso ter sido oferecido em um ano, não significa que ele será oferecido novamente no próximo ano. Dessa forma, o aluno reprovado no curso está automaticamente eliminado e seus créditos não podem ser reaproveitados. Disciplinas cursadas no mesmo curso em outra universidade (ou na própria universidade) também não são aproveitadas no curso. Esses motivos, por si só, já limitam as possibilidades de redução da taxa de evasão.

Um sistema tão rígido precisa de flexibilizações para que a evasão não dispare. Algumas das medidas adotadas foram: 1) os alunos que perdessem a data de sua prova presencial podiam fazê-la no próximo encontro, desde que justificada a ausência; 2) realização de uma semana de revisão do conteúdo, antes da prova presencial; e 3) tutor de acompanhamento, que contatava o aluno quando este deixava de entrar no sistema por três dias. Quando não se conseguia o contato telefônico, o tutor presencial era acionado para verificar o que estava acontecendo com o aluno.

Como mencionado, apesar dessas medidas, a evasão foi significativa. Para investigá-la, foram enviados questionários aos alunos, visando revelar motivos que fornecessem subsídios complementares à análise.

Resultados obtidos a partir dos questionários

Um dos problemas com questionários enviados por e-mail é a possível seleção da amostra que comporá os dados finais. É preciso verificar os dados com cuidado, para checar se a amostra é representativa da população.

No caso, 171 alunos (de um total de 327) responderam a pesquisa, o que representou uma taxa de retorno de 52,3%, considerada alta e satisfatória para este tipo de delineamento de estudo. Porém, ainda temos de avaliar se há viés de seleção amostral. Por exemplo, é possível que somente os melhores alunos, aqueles que estariam se formando tivessem respondido o questionário. Talvez, os alunos não interessados e/ou desmotivados pudessem simplesmente ter ignorado o pedido. Ou então, os alunos mais insatisfeitos também poderiam ver no questionário uma chance para expor a insatisfação. Para evitar esses tipos de vieses, as equipes de estagiários do ensino a distância da universidade

ligaram para os alunos e preencheram os formulários, buscando incorporar na amostra os alunos que não responderiam o questionário.

A Tabela 3 sumariza as principais características da amostra.

Tabela 3 – Caracterização da amostra

Variável	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Idade	33	8	21	56
Homem	0,34	0,47	0	1
Filhos	0,93	1,12	0	4
Evadiu	0,56	0,50	0	1
Horas de estudo semanais	7,02	5,24	0	36
Fez graduação EAD	0,32	0,47	0	1
Gestão pública	0,43	0,50	0	1
Gestão pública municipal	0,30	0,46	0	1
Gestão em saúde	0,26	0,44	0	1
Bela Vista	0,53	0,50	0	1
Porto Murinho	0,34	0,47	0	1
Costa Rica	0,13	0,34	0	1
Funcionário público (ao iniciar o curso)	0,64	0,48	0	1
Enfermidade (ao iniciar o curso)	0,04	0,18	0	1
Distância do polo (em km)	171,76	250,78	0	2592
Mora no polo	0,39	0,49	0	1

Fonte: dados da pesquisa. Nota: 171 observações.

Na amostra obteve-se uma taxa de evasão de 56% – um pouco menor, portanto, que os 66,4% de evasão factual. Isto significa que há uma quantidade ligeiramente menor de alunos evadidos na amostra em relação à população. Porém, pode-se dizer que a estratégia foi bem-sucedida em conseguir uma amostra representativa desta população, e que obtivesse o maior número possível de alunos evadidos – do contrário, a intenção de comparar os alunos evadidos com os não evadidos e os possíveis motivos para a evasão estaria seriamente comprometida.

Com relação às características gerais dos alunos, nota-se que, na média, quase todo aluno tinha um filho. Houve também uma predominância de mulheres. Quase 40% dos alunos morava no polo. O menor percentual de alunos foi proveniente do curso de gestão em saúde. A maioria dos alunos era do polo de Bela Vista, onde os três cursos são ofertados. A minoria dos alunos era do polo de Costa Rica, onde somente o curso de gestão pública foi ofertado. A grande maioria dos alunos trabalhava no setor público – condizente, portanto, com o público esperado para os cursos do PNAP.

A Tabela 4 mostra a taxa de evasão por curso, obtida a partir da amostra. Observaram-se taxas de 54,05%, 53,85% e 60%, portanto, menores que as taxas efetivas

observadas no Quadro 2. Contudo, se a proporcionalidade entre as taxas de evasão observadas no Quadro 2 fossem mantidas, teríamos taxas de evasão de 51,07%, 54,47%, e 62,6%, respectivamente, ou seja, bastante próximas às observadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de respondentes e taxa de evasão por curso

Curso	Respondentes	Alunos evadidos	Evadidos (%)
Gestão Pública	74	40	54,05%
Gestão Pública Municipal	52	28	53,85%
Gestão em Saúde	45	27	60%
Total	171	95	55,56%

Fonte: dados da pesquisa.

Isso significa que a distribuição dos respondentes ao questionário por curso atende à distribuição de alunos efetivamente evadidos por curso, o que reforça as evidências de que a amostra é representativa da população.

Considerando isto, analisaremos agora as principais características da amostra. A Tabela 5 mostra a distribuição dos alunos por faixa etária, e a taxa de evasão de cada faixa etária.

Tabela 5 – Distribuição dos alunos por faixa etária

Idade	Frequência	% da amostra	Taxa de evasão
Até 25 anos	40	23,4%	47,5%
26 a 35 anos	78	45,6%	52,6%
36 a 45 anos	38	22,2%	65,8%
Acima 45 anos	15	8,8%	66,7%
Total	171		55,56%

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que o público é formado por alunos adultos, em sua maioria com até 35 anos. A evasão é maior conforme a idade aumenta, confirmando o argumento de Carr (2000). Para os alunos com até 25 anos, a evasão foi de 48,8%, enquanto para aqueles acima de 45 anos a taxa de evasão foi de 66,7%.

Na faixa etária predominante, as pessoas exercem atividades remuneradas. Ao iniciar o curso, 84,4% dos alunos trabalhavam e, no término, esse percentual subiu para 94%, indicando que, possivelmente, o curso tenha interferido positivamente na realidade social dos alunos. A Tabela 6 apresenta essas informações.

Tabela 6 – Área de atuação dos respondentes

Situação empregatícia	Ao iniciar o curso	%	Ao terminar o curso	%
Servidor Público	109	63,7%	124	72,5%
Setor Privado	36	21%	37	21,6%
Desempregado	8	4,7%	6	3,5%
Inativo	18	10,5%	4	2,3%
	171		171	

Fonte: dados da pesquisa.

O público principal do programa são os funcionários públicos. Isso é natural, uma vez que o programa é na área de administração pública. Nota-se, na Tabela 6, que muitos que estavam inativos no início do programa, passaram a desempenhar atividades no setor público – o que nos leva a imaginar que, ao entrarem no curso, já tinham a expectativa de trabalhar no setor.

O estado civil predominante era o de casado (53%), e metade dos alunos tinha filhos (50,3%). A média era de 0,93 filhos por aluno, o que significa que nove entre dez alunos da amostra tinha um filho. Porém, o grupo de alunos com até 25 anos praticamente não tinha filhos. Há a hipótese de que ter filhos possa comprometer o tempo de estudo. Todavia, a média de horas estudadas semanalmente para os alunos com filhos não foi diferente em relação a daqueles que não têm filhos. Tampouco a taxa de evasão foi diferente. Como observado na Tabela 5, a correlação entre a taxa de evasão e idade é maior do que entre evasão e número de filhos.

O gênero predominante é o feminino, com dois terços dos alunos. Contudo, a taxa de evasão é maior entre os homens, como demonstra a Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Taxa de evasão por gênero

Gênero	Frequência	Frequência Relativa	Taxa de Evasão
Mulher	113	66,1%	51,3%
Homem	58	33,9%	63,8%
	171	100%	55,56%

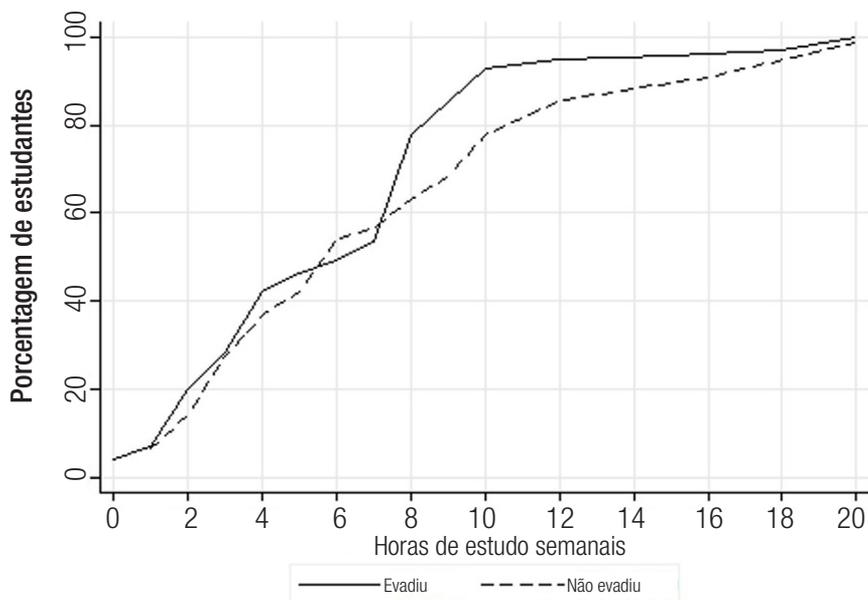
Fonte: dados da pesquisa.

Apesar de a taxa de evasão ser aproximadamente doze pontos percentuais maior entre os homens, ela não é estatisticamente diferente da feminina.

Com relação às horas estudadas semanalmente, verificou-se que os alunos que evadiram estudaram em média 6,3 horas semanais, frente a 7,9 horas semanais dos

alunos que não evadiram⁴. A Figura 1 apresenta o percentual acumulado de alunos pela quantidade de horas semanais dedicadas ao curso.

Figura 1 – Horas semanais estudadas conforme status de evasão



Fonte: dados da pesquisa.

Na Figura 1 vemos que a distribuição das horas estudadas parece ser igual entre os dois grupos para aqueles que estudaram até sete horas semanais, compreendendo em torno de 55% dos alunos. A partir daí, aproximadamente 93% dos alunos que evadiram estudaram até dez horas, o que parece ser o máximo de horas estudadas por semana. Já para o grupo que não evadiu, 93% dos alunos estudaram até dezoito horas. Essa diferença fez com que a média de horas estudadas fosse maior para o grupo que não evadiu. Dessa forma, a disponibilidade de tempo para estudar parece estar correlacionada à permanência do aluno no curso.

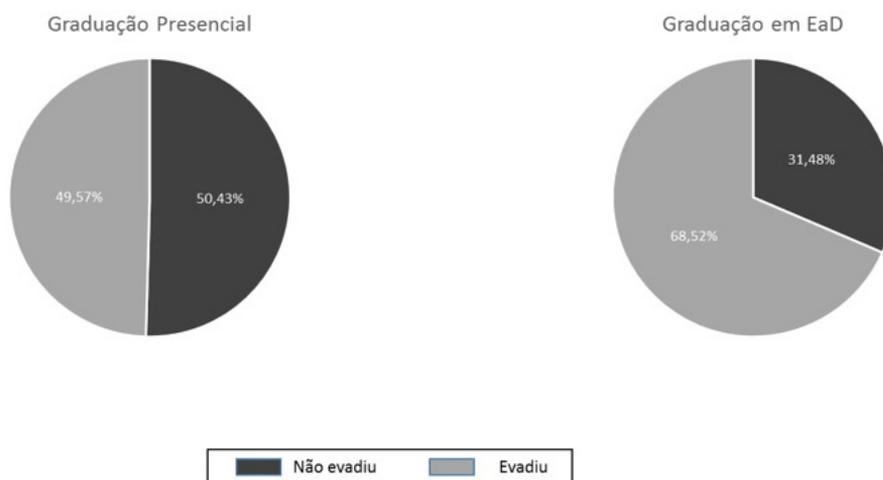
A pergunta sobre o número de horas de estudo, no ensino a distância, é um caso interessante. No ensino presencial, essa pergunta pode deixar uma dupla interpretação ao aluno: ele pode incluir o tempo em classe ou somente o tempo de estudo extraclasse. Mesmo que a pergunta leve a essa confusão, no ensino presencial esses dois tempos são claramente definidos. Já no ensino a distância, não há uma distinção clara entre os dois. O extraclasse teria de ser definido, se necessário fosse, como o tempo dedicado excluindo a realização de algumas atividades do curso no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

4- Diferença estatisticamente significativa a um nível de 10% de significância (estat. $t = 1,82$).

De qualquer forma, há um tempo ideal de dedicação total ao curso e que deveria ser o mesmo a distância ou presencialmente. A pergunta feita tem como objetivo captar a dedicação dos alunos ao curso e, no ensino presencial, por ser o tempo extraclasse mais facilmente definido, as horas de estudo extraclasse dão uma ideia melhor dessa dedicação. Considerando que não se tem essa divisão no ensino a distância, estudar sete horas semanais significa dedicar-se uma hora por dia, em média, para a realização do curso. Se o curso fosse presencial, isto significaria uma dedicação total de uma hora e vinte e quatro minutos por dia de aula. Isso mostra o quão pequeno é o tempo dedicado pela maioria dos alunos: talvez um reflexo da alegada falta de tempo. Os alunos que evadiram se dedicaram, em média, menos de uma hora por dia.

Uma das hipóteses da alta evasão é que o curso a distância seja uma novidade para os alunos, e que a falta de conhecimento de como funciona essa modalidade de ensino levaria à uma maior probabilidade de evasão. A Figura 2, a seguir, mostra o percentual de alunos que evadiu considerando se ele fez uma graduação a distância ou presencial.

Figura 2 – Evasão conforme modalidade do curso de graduação



Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que a taxa de evasão entre os alunos que fizeram um curso de graduação a distância foi de 68%, superior aos 49%⁵ entre aqueles que fizeram graduação presencial. Isso é uma evidência contrária à hipótese levantada. Na amostra, 31,6% dos alunos do curso fizeram graduação a distância.

Todavia, esse resultado ainda pode ser oriundo de que os alunos que já fizeram a graduação em EAD sejam aqueles em situação de maior vulnerabilidade e já com uma probabilidade maior de evadir que os alunos que não fizeram graduação em EAD. Desta

5- Diferença estatisticamente significativa a um nível de 2% de significância (estat $t = 2.40$).

forma, observar as características dos alunos que fizeram a graduação em EAD pode trazer pistas sobre os motivos preponderantes à evasão desses alunos.

A Tabela 8 mostra as diferenças médias entre alunos que fizeram graduação presencial e os que fizeram na modalidade a distância.

Tabela 8 – Médias para características conforme modalidade de graduação

Características	Graduação Presencial	Graduação EAD	Signif.
Idade	32,44	34,52	
Homem	32%	37%	
Tem filhos	46%	59%	
Número de filhos	0,85	1,11	
Horas de estudo semanais	7,37	6,28	
Mora no polo	34%	50%	*
Distância do polo (km)	183,17	147,02	
Tinha enfermidade ao iniciar o curso	3%	4%	
<i>Situações empregatícias ao iniciar o curso de especialização</i>			
Trabalhava no setor público	63%	65%	
Trabalhava no setor privado	17%	30%	*
Desempregado	7%	0	***
Não trabalhava, nem procurava emprego	13%	6%	

Nota: *, ***: significativo ao nível de 10% e 1%, respectivamente.

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que poucas diferenças foram estatisticamente significativas. Porém há diferenças dignas de nota. Os alunos que fizeram graduação em EAD têm mais filhos do que aqueles que fizeram a graduação presencial. Eles também moram mais perto do polo. E um porcentual bem menor dos graduandos em EAD só estudava (não trabalhava, nem procurava emprego). Dentre as diferenças significativas vemos: o porcentual de alunos que mora no polo, que trabalha no setor privado, e de desempregados.

Assim, temos um indício de que os alunos da EAD têm um pequeno leque de opções para sua educação formal. São alunos para os quais trabalhar não é uma opção – o que também ajuda a entender o tempo restrito para se dedicar ao curso. Isso também ajuda a entender a preferência por cursos ofertados na cidade em que residem, não precisando se deslocar ao polo. A evasão observada no curso de gestão em saúde é ilustrativa nesse sentido, pois grande parte dos alunos optou por perder disciplinas já cursadas e recomeçar o curso em outra instituição, simplesmente porque ele estaria sendo ofertado em um local mais próximo.

Um limitador da análise acima é o fato de que, provavelmente, aqueles alunos mais propensos à evasão na graduação em EAD já evadiram, e os que chegaram à pós-graduação têm características diferentes que a média de seus coparticipes no curso de graduação em EAD que fizeram. Portanto, as diferenças observadas poderiam ser ainda maiores caso fossem comparados alunos cursando graduação presencial com alunos cursando graduação na modalidade EAD.

Na epistemologia de Rovai (2003), há fatores internos e externos não captados na pesquisa que levam à evasão do aluno. Provavelmente os motivos que levam à evasão são uma combinação de características individuais descritas com o ambiente no qual este indivíduo está inserido, e o questionário não consegue captar de forma absoluta essa combinação de fatores. Porém, é a melhor informação que pudemos obter, e combinando-a com a experiência institucional, constitui um importante conjunto de informações para enfrentar o problema da evasão.

Com relação à cidade onde os estudantes moram, o que fica claro é que poucos alunos efetivamente moram na cidade em que o curso acontece. Muitos alunos são de cidades próximas aos polos, o que confere ao PNAP uma característica de atender cidades ainda mais ao interior. Porém, isso também aumenta a probabilidade de evasão, uma vez que, durante um ano inteiro, o aluno deve se deslocar ao polo uma vez a cada quatro ou cinco semanas para realizar as aulas e as provas, tornando a experiência mais custosa e desgastante caso o aluno não vivesse efetivamente no polo.

No questionário, os próprios alunos podiam declarar o motivo pelo qual não estavam mais no curso. Dos 95 alunos da amostra que evadiram, 68 responderam à pergunta. Para estes, os fatores mais citados foram, na ordem: falta de tempo (citada por 38% dos respondentes), distância em relação ao polo (32%), dificuldade de transporte (15%), dificuldade do curso (17%) e motivos de saúde ou pessoais (17%).

O motivo mais citado pelos alunos foi a falta de tempo. Essa percepção confirma a análise baseada nas horas de estudo semanais de que a disponibilidade de tempo para estudo é fator crucial para a permanência no curso.

Os motivos de saúde ou pessoais também foram bastante citados. Seis alunos reportaram ter alguma enfermidade ao iniciar o curso. Destes, quatro acabaram evadindo. Fatores de saúde, do próprio aluno ou dentro da família, são motivos inesperados e que têm bastante importância na decisão de permanecer no curso. A duração de dezoito meses é um longo tempo durante o qual o aluno está sujeito a algum infortúnio.

Outros dois motivos citados foram a distância em relação ao polo e a dificuldade de transporte. Esses dois motivos são muito correlacionados. Associando-os, obtivemos que um em cada três alunos que evadiu e respondeu à pergunta citou algum desses dois motivos como tendo colaborado para sua evasão. De modo geral, os motivos citados estão de acordo com aqueles levantados na literatura.

A Tabela 9 a seguir ilustra os dados sobre a evasão e a distância que o aluno mora do polo, além da informação do percentual dos alunos que moram no polo.

Tabela 9 – Distância do polo e evasão

	Distância média do polo	Desvio padrão		Obs.	Porcentual
Evadiu	162,51	177,66	Mora no polo	67	39,18%
Não evadiu	183,21	320,55	Não mora no polo	104	60,82%
			Total	171	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que a maioria dos alunos não mora no polo. Já a diferença entre a distância média de quem evadiu e quem não evadiu não foi estatisticamente significativa. A distância média em relação ao polo foi de 171 km⁶.

Além disso, o elevado número de pessoas que moram nas maiores cidades⁷, mostra que existe uma questão na focalização do público-alvo. O PNAP visa atender a capacitação de gestores municipais em cidades do interior, onde a administração mais carece de profissionais capacitados. Contudo, obviamente, haveria um maior número de pessoas interessadas nas cidades maiores, e onde a administração também é maior. Talvez sejam esses alunos que viabilizem a implantação do curso, pois se o público fosse restrito a alunos de cidades pequenas, pode ser que o número de interessados não fosse suficiente para completar o quadro de alunos. Porém, isso faz com que um maior número de alunos esteja mais sujeito à evasão, considerando a dificuldade logística de persistir no curso.

Conclusão

Este estudo visou investigar a evasão em cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância e seus motivos, relatando a experiência obtida em cursos aplicados no interior do Brasil. Para tanto, questionários foram enviados aos alunos, obtendo uma taxa de retorno de 52,3%. As informações obtidas permitiram uma análise do perfil do aluno, dando pistas importantes do porquê de a evasão ser tão alta nos cursos a distância.

Evidenciou-se que tanto fatores intrínsecos à sua situação como motivos aleatórios podem levar a uma alta probabilidade de evasão do aluno e uma alta taxa de evasão no curso. Motivos de saúde, por exemplo, são infortúnios com grande potencial de levar o aluno a evadir e, no caso específico da pós-graduação *lato sensu*, à perda do curso. Considerando o perfil de maior idade do aluno, motivos familiares e de saúde elevam o potencial de evasão do aluno e, portanto, a taxa de evasão do curso.

Por se tratar de uma população mais madura, com família e filhos, a disponibilidade de tempo é um fator crucial. De fato, dentre os principais fatores identificados como dificultadores do curso em EAD está a falta de tempo. Isto é típico do público ao qual o EAD se destina, o que explica taxas de evasão em EAD sempre superiores às do ensino presencial. Isso se reflete no pequeno número de horas diárias destinadas ao curso. Parece haver um número máximo

⁶- Ver Tabela 1.

⁷- 39,2% da amostra.

de horas disponíveis, num total de dez horas semanais. E este estudo revelou que há uma correlação entre o número de horas estudadas e a permanência no curso.

Uma evidência diferenciada deste estudo foi que o número de filhos não parece prejudicar o número de horas disponíveis para o estudo, tampouco a evasão, uma vez que a média de horas dedicadas e a evasão não foram diferentes das daqueles que não têm filhos.

O principal fator associado à pequena dedicação parece ser o trabalho, uma vez que a grande maioria dos alunos trabalha e, por isso, alega falta de tempo. A esse fato, soma-se que muitos alunos têm que viajar longas distâncias para realizar as provas presenciais. Netto, Guidotti e Santos (2012) argumentam que a educação a distância no Brasil é semipresencial, pois a legislação exige provas presenciais. Isso dificulta a administração do tempo por parte do aluno.

Soma-se ao quadro o fato de que poucos alunos efetivamente moram na cidade onde o curso acontece. Há uma dispersão dos alunos por cidades maiores e cidades ainda menores e mais interioranas. Por um lado, isto é um problema porque traz uma dificuldade ao aluno e aumenta sua probabilidade de evasão; por outro, o curso torna possível uma capacitação para gestores públicos onde ela é mais demandada.

Este estudo também trouxe evidências contrárias à hipótese de que a evasão se deve ao desconhecimento e estranhamento em relação ao método da educação a distância. A evasão observada é maior entre os alunos que fizeram graduação a distância do que entre alunos que fizeram graduação presencial. Dessa forma, o perfil do aluno é um fator muito mais preponderante à sua permanência que o fato de estar já familiarizado à modalidade de ensino.

Assim, esse tipo de curso lida com um público que dificilmente terá baixos índices de evasão. De uma maneira pragmática, dentre as causas de evasão verificadas, nota-se que o principal fator que leva à evasão é o próprio perfil do aluno da educação a distância. Alguns motivos citados para a evasão são infortúnios aos quais os alunos da educação presencial também estão sujeitos. Porém, o aluno da educação presencial, ou de cursos de graduação, têm tempo para recuperar disciplinas – o que o aluno da especialização a distância não tem.

Se, por um lado, a revisão da literatura e os dados apresentados levam-nos a um entendimento de que a taxa de evasão dos cursos PNAP jamais será baixa, por outro, ela não nos deve levar a uma conformidade com o fato. Como a literatura e nossa própria experiência mostram, é sempre possível avançar no desenho do programa e nas estratégias para reduzir a evasão. A real questão é: como estruturar os cursos considerando esse perfil do aluno em questão?

A experiência da UFGD revelou aspectos positivos no alargamento de prazos e flexibilizações que permitiram ao aluno que estivesse em situação imprevista uma forma de prosseguir no curso. Para minimizar a evasão, durante o segundo semestre de 2013, a universidade utilizou-se dos tutores de acompanhamento, os quais tiveram como atribuição acompanhar o aluno no AVA, visando detectar fragilidades no processo (fiscalizar quando o aluno deixava de acessar o AVA, participar e realizar as atividades avaliativas da disciplina). Essa medida de gestão contribuiu para estabilizar a taxa de evasão, que, embora elevada, foi abaixo da média nacional do PNAP.

Como a maior parte da evasão ocorre no início do curso, o tutor de acompanhamento deve estar presente desde o início do curso. Contudo, a efetividade do tutor de acompanhamento pôde ser verificada, mesmo tendo sido instituído no segundo semestre. Isso também revela a importância de se manter os dados administrativos dos alunos atualizados do início ao final do curso. De outro modo, os tutores de acompanhamento ou presenciais perdem sua efetividade ao não conseguirem o contato com o aluno.

Uma outra estrutura testada foi a da semana de revisão, pelo próprio ambiente virtual, em cada disciplina antes da avaliação presencial, o que possibilitou aos alunos melhor preparo para a realização desta. Durante os módulos teóricos, o setor de avaliação institucional realizou avaliações nas seguintes dimensões: pedagógica (professor formador e tutor a distância), administrativa (coordenação de curso e coordenação de tutoria), institucional (sala virtual *moodle* e material didático), polo de apoio presencial (coordenação de polo, estrutura física, recursos tecnológicos e atuação do tutor presencial) e autoavaliação de desempenho (aluno). Dessas avaliações produzem-se relatórios por disciplina, que destacam as potencialidades e fragilidades, servindo de informação para fundamentar ações pedagógicas e de gestão do curso. A avaliação se mostra um mecanismo essencial para a gestão. Uma pesquisa de satisfação realizada com os alunos matriculados revelou que todos recomendariam o curso, o que representa um importante indicador de sucesso dessas estratégias.

Algumas outras adaptações se referem à própria estrutura disciplinar dos cursos. O curso de gestão em saúde, por exemplo, tem disciplinas específicas na área da saúde, além das disciplinas do núcleo comum do PNAP. Contudo, no cronograma proposto pelo PNAP, o núcleo comum é oferecido no início das disciplinas e as disciplinas específicas somente no segundo semestre. Isso faria com que os alunos da área fossem ver disciplinas com as quais estão mais familiarizados somente seis meses após o início do curso, o que seria um potencial fator de desmotivação. Assim, foram adiantadas disciplinas específicas para o primeiro semestre. Tal estrutura foi elogiada pelos alunos, e notou-se que ter feito da maneira tradicional traria bastante insatisfação entre eles.

Uma outra estratégia observada foi oferecer a possibilidade de se realizar provas de blocos passados nos blocos seguintes, desde que apresentada a justificativa. Isso foi importante, uma vez que a não realização de uma prova presencial significava o imediato desligamento do aluno, pois ele necessariamente estaria reprovado na disciplina. Esse mecanismo ajuda a motivar e manter no curso alunos que claramente estariam desligados do curso.

Na experiência da universidade relatada neste artigo, as medidas adotadas trouxeram um retorno bastante satisfatório em manter alunos no curso. Uma pós-graduação *lato sensu* a distância se mostra um curso desafiador tanto para alunos quanto para os proponentes, com problemas muito diversos daqueles enfrentados por cursos presenciais. Ao final, porém, fica a percepção de que, por um lado, as adaptações feitas claramente não são suficientes para gerar uma baixa evasão, mas, por outro, não adotá-las é também garantir que ela não será pequena.

Referências

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 5, n. 2, jan./jun. 2006.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA, 2008. Coordenação: Fábio Sanchez. 4.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. In: Associação Brasileira de Educação a Distância. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância – “Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem”. **Anais...** Santos, Brasil: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/552008112738PM.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2015.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, art. 7, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 04 set. 2016.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FRANCO, Angélica Lopes. Causas da evasão em curso de graduação a distância em Administração em uma universidade pública federal. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.14, n.3, p. 43-56, set./dez. 2011.

CAPES. **Programa Nacional de Formação em Administração Pública**. Edital nº 19/2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_019_PNAP-2012.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

CARR, Sarah. As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. **Chronicle of Higher Education**, v. 46, n. 23, p. A39-A41, 11 fev. 2000.

CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: Ibpex, 2014.

COELHO, Maria de Lourdes. A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais...** Brasília, ABED, 2001.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância: evasão discente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2009.

DEMARCO, Diogo Joel. Um balanço do programa nacional de formação em Administração Pública (PNAP) como estratégia de fortalecimento da gestão pública: o caso da Escola de Administração da UFRGS. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, VI., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, CONSAD, 2013.

FRANKOLA, Karen. Why online learners drop out? **Workforce**, v. 80, n. 10, p.53-59, 2001.

LONGO, Carlos Roberto Juliano. A EAD na pós-graduação. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (Orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009, p. 215-222.

MACHADO, Andrea de Bem; PRADO, Rosane. Um olhar no processo de ensino-aprendizagem no curso de Pós-graduação Gestão em Saúde na modalidade EaD. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 1, p.3-13, jan./jul. 2016.

MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio; SCHLEMMER, Eliane. Educação a distância: as causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, XI, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, ESUD – UNIREDE, 2014.

NEVES, Yra Pereira da Costa e Silva. **Evasão nos cursos a distância**: curso de extensão TV na Escola e os desafios de hoje. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Priscila Kohls. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012. **Anais...**, CLABES, 2012.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 298f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants – part 1. **On the Horizon**, Minneapolis, v. 8, n. 5, p. 1-6, Oct. 2001.

RAMMINGER, Simone. **Do encontro ao desencontro**: fatores relacionados a procura de cursos de EaD em Psicologia e posterior evasão. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC RS, Faculdade de Educação, 2006.

ROVAL, Alfred P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **Internet and Higher Education**, Virginia Beach, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

SIHLER, Anelise Pereira; FERREIRA, Sandra Mara Bessa. A Afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para diminuição da evasão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 17. , 2011, Manaus. **Anais...** Manaus, ABED, 2011.

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.

Recebido em: 26.06.2016

Aprovado em: 11.10.2016

Pedro Rodrigues de Oliveira é doutor em economia aplicada pela Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP). É professor da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Sílvia Aparecida Oesterreich é doutora em ciências da atividade física e esporte pela Universidade de León, Espanha. É professora da Faculdade de Ciências da Saúde (FCS) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Vera Luci de Almeida é doutora em engenharia e gestão do conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).